

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu

Annala Taru
Lintunen Helena

Kehittämishanke

”Jotakin vanhaa, jotakin uutta, hieman lainattua ja reilusti sinistä”

Ongelmaperustainen oppiminen ja ammatillisen osaamisen menetelmä – opetusmenetelmien muutos- ja kehitysprosessi Poliisiammattikorkeakoulussa

Työn ohjaajat Pekka Kalli & Jukka Kurenniemi
Tampere 10/2011

Tampereen ammattikorkeakoulu
Ammatillinen opettajakorkeakoulu
Opettajankoulutuksen kehittämishanke

Annala, Taru; Lintunen Helena

”Jotakin vanhaa, jotakin uutta, hieman lainattua ja reilusti sinistä.” Ongelmaperustainen oppiminen ja ammatillisen osaamisen menetelmä – opetusmenetelmien muutos- ja kehitysprosessi Poliisiammattikorkeakoulussa

53 sivua + 5 liitesivua

Lokakuu 2011

Työn ohjaajat Pekka Kalli & Jukka Kurenniemi

TIIVISTELMÄ

Tampereen Poliisiammattikorkeakoulussa on eletty pedagogisesta näkökulmasta mielenkiintoisia aikoja tämän vuoden alusta lähtien, kun uusi ammatillisen osaamisen menetelmä eli AMO on otettu käyttöön. AMOn taustalla vaikuttaa vahvasti ongelmaperustainen oppiminen eli PBL-menetelmä, joka saapui Poliisikouluun vuonna 2004. Muutos opettajavetoisesta luokkahuoneopetuksesta opiskelijakeskeiseen PBL:ään herätti epäluuloja, mutta hyvien kokemusten saattamana ongelmaperustainen oppiminen vakiinnutti paikkansa Polamkin opetukseen kuudeksi vuodeksi.

Vuosien varrella niin opiskelijat kuin opettajat havaitsivat PBL-menetelmässä epäkoh-
tia. Menetelmää ei hylätty, vaan sitä alettiin jalostaa alkuperäisestä PBL-rakenteesta paremmin Polamkin oppimistavoitteita palvelevaksi AMOksi. Keskeisinä menetelmän kehittäjinä ovat olleet Polamkin opettajat Seppo Janhonen, Jaakko Kauppila ja Jari Kapiainen, joita haastateltiin tätä kehittämishanketta varten.

AMO on pedagoginen synteesi, jossa on vaikutteita PBL:n ohella tutkivasta oppimisesta, yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja projektioppimisesta. Teoreettisen taustansa AMO saa konstruktivismista. Lisäksi AMOn taustalla vaikuttaa ratkaisukeskeinen pedagogiikka, joka painottaa erityisesti työelämässä syntyneiden kysymysten ja ongelmien ratkaisua. Työelämälähtöisyyttä korostavaa AMOa toteutetaan käytännössä pienryhmätyöskentelynä ja harjoitusten avulla.

Tässä kehittämishankkeessa kuvattiin Polamkin opetusmenetelmien muutos- ja kehitysprosessia; luonnehdittiin ja arvioitiin menetelmiä pääasiassa niistä saadun opiskelijapalutteen sekä Polamkin omien selvitysten ja kokemusten avulla.

Ammatillisen osaamisen menetelmästä on jo ehditty saada kokemuksia tämän vuoden aikana. Toistaiseksi näyttäisi siltä, että uudistuksella on saatu kitkettyä pois PBL:n ongelmia. Poliisiammattikorkeakoulu on luopumassa PBL:stä kokonaan vuoden 2011 aikana ja siirtymässä AMO-aikakauteen.

Asiasanat: Ammatillisen osaamisen menetelmä, AMO, ongelmaperustainen oppiminen, PBL, Poliisiammattikorkeakoulu, Polamk

Sisällysluettelo

1 Johdanto	4
2 Tutkimusympäristönä Poliisiammattikorkeakoulu	6
2.1 Perustietoa Polamkista ja sen tarjoamasta koulutuksesta.....	6
2.2 Poliisin perustutkintokoulutus.....	7
3 Tutkimusmenetelmä.....	10
3.1 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä	10
3.2 Teemahaastattelun toteutus	11
3.3 Ryhmäkeskustelun ominaispiirteet	12
4 Ongelmaperustainen oppiminen poliisikoulutuksessa	14
4.1 PBL – työelämää ja koulutusta lähentävä oppimismenetelmä.....	14
4.2 PBL saapuu Polamkiin	16
4.3 Työharjoittelukokemukset hyötykäyttöön	17
4.4 PBL aktivoi opiskelijoita, mutta rutinoituminen uhkasi	20
5 Kohti AMOa.....	24
5.1 PBL:n tuhkasta nousi AMO-menetelmä	24
5.2 Tavoitteena itseohjautuva ja kokemuksellinen oppiminen	26
5.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja ratkaisukeskeinen pedagogiikka.....	27
5.4 Viisaasti lainaten, uutta luoden: AMOn eväät ja elementit.....	28
6 AMO poliisikoulutuksessa	31
6.1 Tiivistähtistä pienryhmätyöskentelyä.....	31
6.2 Itseohjautuvuus ja ryhmätoiminta saivat kiitosta.....	33
7 Nykytilanne ja tulevaisuuden visiot.....	37
7.1 Resurssinäkökulma: mitä AMO muutti ja miten	37
7.2 PBL:n elinkaari lopussa, mutta kehitystyö jatkuu.....	38
7.3 AMOn SWOT-analyysi	39
8 Yhteenveto ja pohdinta	45
8.1 PBL:stä AMOon.....	45
8.2 Ajatuksia AMO-menetelmän kehittämiseksi	46
8.3 Morsiuspukua kokoamassa	48
Lähteet.....	51
Liitteet	54
Liite 1: Teemahaastattelurunko.....	54
Liite 2: AMO-opintojen palautelomakkeen kysymykset	57
(Polamkin lomake).....	57
Liite 3: AMO-opintojen arviointikriteerit (Polamkin lomake)	58

1 Johdanto

Tämän kehittämishankkeen tarkoituksena on kuvata ja selvittää ongelmaperustaisen oppimisen (engl. Problem-based Learning eli PBL) ja ammatillisen osaamisen menetelmän (AMO)¹ käyttöä, ilmenemistä ja kokemuksia Tampereen Poliisiammattikorkeakoulussa (myöh. Polamk) vuosina 2004-2011. Lisäksi tutkimusraportissa kerrotaan näiden opetusmenetelmien muuttumisesta ja kehittymisestä käytännön opetustyössä. Tarkastelussa painottuvat uuden AMO-menetelmän kehittäminen ja käyttöönotto.

Lähdimme tutkimaan tätä aihetta osittain sattumalta. Mielenkiintomme AMO-menetelmää kohtaan heräsi, kun pääsimme tutustumaan opettajaopintojemme² aikana uuden opetus- ja oppimismenetelmän käyttöönottoon Polamkissa tuoreeltaan havainnoidessamme opetusta. Uuden ja ainutlaatuisen AMO-menetelmän jalkauttamisen seuraaminen herätti kiinnostuksemme tutustua perusteellisesti sekä menetelmään että sen kehittämisprosessiin. Mielenkiintoamme kasvatti entisestään se, että olimme molemmat kiinnostuneita ongelmaperustaisesta oppimisesta, jonka perustalle Polamkin AMO on rakentunut.

Poliisiammattikorkeakoulussa (ent. Poliisikoulu³) on käytetty PBL-menetelmää vuodesta 2004 alkaen perinteisen frontaaliopetuksen ohella poliisin perustutkinnon viimeisissä opintojaksoissa (jaksot 8. ja 10.). Vuoden 2011 alusta lähtien PBL-opiskelua on alettu vähitellen korvata uudella AMO-menetelmällä. Kummastakin opiskelutavasta on kerätty opiskelijapalautetta, ja lisäksi PBL:n käytöstä Polamkissa on tehty pienimuotoinen opinnäytetyö. Käytimme työssämme aineistona yhden PBL-kurssin opiskelijapalautetta vuodelta 2009 ja kolmen AMO-kurssin palautetta, jotka on kerätty 8. jakson poliisiopiskelijoilta vuonna 2011. Muuna valmiina aineistona meillä oli tässä kehittämishankkeessa Polamkin omia selvityksiä ensimmäisistä AMO-kokemuksista sekä AMO-opiskeluun liittyviä virallisia suunnitelmia.

¹ AMO on Polamkin kehittämä lyhenne, joka kuvaa uutta opetusmenetelmää.

² Ammatillisen opettajan opinnot Tampereen ammatillisessa opettajakorkeakoulussa vuosina 2010-2011.

³ Tampereen Poliisikoulu yhdistyi Espoon Poliisiammattikorkeakoulun kanssa 1.1.2008, jolloin koulun nimeksi tuli Poliisiammattikorkeakoulu (Poliisiammattikorkeakoulu 2011).

Merkittävänä lähteenä työssämme on kolmen Polamkin opettajan, Seppo Janhosen, Jaakko Kauppilan ja Jari Kapiaisen, haastattelu. Nämä opettajat ovat olleet tiiviisti mukana sekä PBL:n että AMOn käyttöönotossa ja kehittämisessä Polamkissa. Haastattelumenetelmänä oli ryhmähaastatteluna toteutettu teemahaastattelu. Ryhmähaastattelussa kävimme läpi ongelmaaperustaisen oppimisen käyttöönottoa Polamkissa, kokemuksia PBL:stä sekä syitä siihen, miksi PBL:stä alettiin vähitellen muokata ja kehittää ammatillisen osaamisen menetelmää (AMOa). Lisäksi haastattelussa käytiin läpi AMOn kehittämistä, ensimmäisiä käytännön kokemuksia AMOsta ja sivuttiin myös tulevaisuuden uusia, mahdollisia opetus- ja opiskelumenetelmiä Polamkissa.

Tämän kehittämishankeraportin rakenne on seuraavanlainen: toisessa luvussa esittelemme lyhyesti Poliisiammattikorkeakoulun ja sen tarjoaman koulutuksen, koska tutkimuksemme viitekehyksenä toimii Polamkin ainutlaatuinen ympäristö, koulutusmalli ja toimintatapa. Selvitämme tarkimmin poliisin perustutkintokoulutuksen rakennetta ja sisältöä, koska sen tarjoamassa opetuksessa käytetään tarkastelun kohteena olevia PBL- ja AMO-menetelmiä. Kolmannessa luvussa on tutkimusraportin metodologinen osuus: kerromme yksityiskohtaisesti tutkimusmenetelmänä käyttämästämme teemahaastattelusta sekä ryhmähaastattelun käytännön toteutuksesta.

Neljännessä luvussa kuvaamme ongelmaaperustaista oppimista Poliisiammattikorkeakoulussa – sen teoreettisia lähtökohtia ja filosofiaa, menetelmän saapumista kouluun vuonna 2004, menetelmän herättämiä ennakkoluuloja sekä käyttökokemuksia ja -tuloksia. Luvussa viisi otamme jo askeleen kohti AMOa: pohdimme syitä siihen, miksi Polamkissa alettiin harkita luopumista PBL:stä ja sen jalostamista uudenlaiseksi menetelmäksi. Viides luku valottaa myös AMOn takana vaikuttavia pedagogisia malleja ja konstruktivistista oppimiskäsitystä.

Luvussa kuusi kuvaamme AMOn käytännön toteutusta Polamkissa ja kerromme sen käytöstä saaduista kokemuksista sekä analysoimme opiskelijapalautetta. Seitsemännessä luvussa tarkastelemme Polamkin nykytilannetta sekä PBL- että AMO-menetelmien käytössä, pohdimme menetelmien hyviä ja huonoja puolia sekä esitämme AMOn SWOT-analyysin. Luku kahdeksan sisältää yhteenvedon, pohdintaa ja johtopäätöksiä.

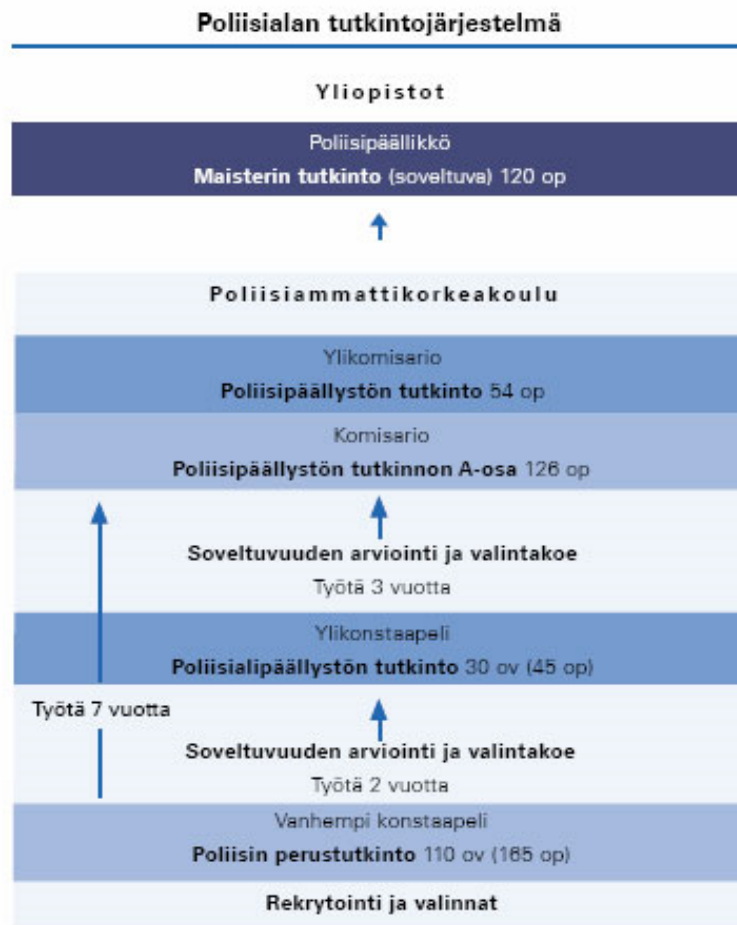
2 Tutkimusympäristönä Poliisiammattikorkeakoulu

2.1 Perustietoa Polamkista ja sen tarjoamasta koulutuksesta

Poliisiammattikorkeakoulu (Polamk) on sisäasiainministeriön poliisihallituksen alainen oppilaitos, jonne poliisin koko tutkintokoulutus ja tutkimustyö keskittyvät Suomessa. Tampereella sijaitseva oppilaitos vastaa poliisikoulutukseen rekrytoinnista, opiskelija-valinnoista, poliisin perus- ja jatkotutkinnoista, oppilaitoksessa annettavasta täydennyskoulutuksesta sekä poliisialaan liittyvästä tutkimus- ja kehittämistoiminnasta. Koulutusta annetaan sekä suomeksi että ruotsiksi. Koulun tehtävä on tarjota myös laadun kehittämiseen liittyvää koulutusta sekä muuta turvallisuusalan koulutusta. (Poliisiammattikorkeakoulu 2011.)

Poliisialan tutkintoja on neljä: poliisin perustutkinto, poliisialipäällystön tutkinto, poliisipäällystön tutkinto ja maisterin tutkinto (Kuvio 1.). Peruskoulutuksen ja jatkokoulutuksen lisäksi järjestetään täydennyskoulutusta, kuten erikoistumisopintoja. Tulevaisuudessa poliisin koulutusrakennetta kehitetään siten, että se vastaa yleisen koulutusjärjestelmän tutkintorakennetta, ja jokainen poliisi suorittaa ammattikorkeakoulututkinnon. (Poliisiammattikorkeakoulu 2011.)

Poliisiammattikorkeakoulussa opiskelee vuosittain noin tuhat tutkinto-opiskelijaa. Lähiopetuksessa on viikoittain noin 400 opiskelijaa; määrä vaihtelee kurssien lähiopetuksen ja opintojen vaiheen mukaan. Muuhun koulutukseen osallistuu vuosittain noin 5 000 opiskelijaa. Poliisiammattikorkeakoulussa työskentelee yli 200 työntekijää, joista noin 120 toimii opetustehtävissä. Poliiseja henkilökunnasta on noin sata. (Poliisiammattikorkeakoulu 2011.)



Kuvio 1. Poliisialan tutkintojärjestelmä (Poliisiammattikorkeakoulu 2011)

2.2 Poliisin perustutkintokoulutus

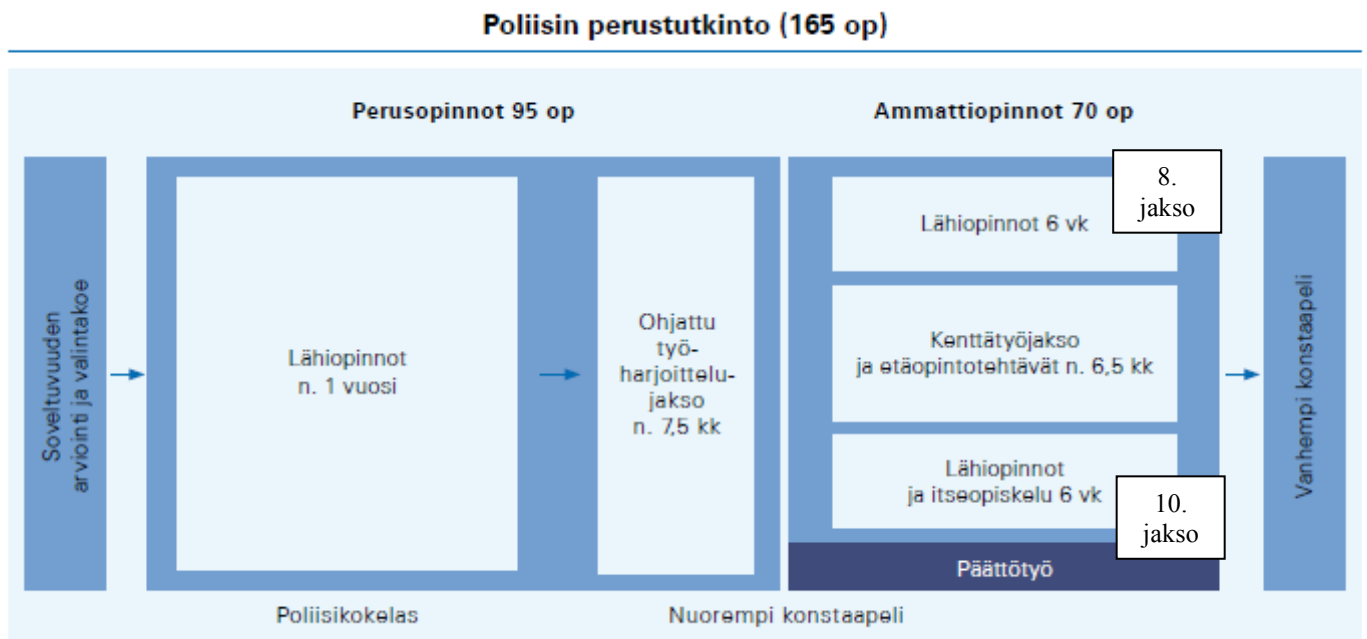
Poliisin perustutkinto muodostuu perusopinnoista ja ammattiopinnoista (Kuvio 2.). Lisäksi opinnot sisältävät kaksi työssäoppimisjaksoa ja päättötyön. Perustutkinnon laajuus on 165 opintopistettä (110 opintoviikkoa) ja sen suoritus aika on noin kaksi ja puoli vuotta. Poliisin perustutkinto on toisen asteen jälkeistä koulutusta. Perustutkinto antaa kelpoisuuden vanhemman konstaapelin, vanhemman rikoskonstaapelin ja etsivän virkaan. (Poliisiammattikorkeakoulu 2011.)

Perustutkintoon kuuluvat perusopinnot sisältävät seitsemän lähiopetusjaksoa ja lopuksi ohjatun työharjoittelujakson. Kukin lähiopetusjakso kestää kuusi viikkoa ja työharjoitte-

lujakso noin seitsemän kuukautta. Jokaisella lähiopetusjaksolla on oma teemansa, esimerkiksi rikostutkinnan perusteet tai kenttä- ja hälytystoiminta. Lähiopetusjaksojen tavoitteena on luoda ammatillisen osaamisen ja ammattisivistyksen perusteet. Kun opiskelija on suorittanut lähiopetusjaksot, hänellä on edellytykset soveltaa oppimiaan tietoja ja taitoja ohjatulla työharjoittelujaksolla. Työharjoittelujakson aikana opiskelija osallistuu tavanomaisiin poliisitehtäviin kokeneen poliisin ohjauksessa ja valvonnassa. Harjoittelujakson ajaksi opiskelija nimitetään määräaikaiseen nuoremman konstaapelin virkasuhteeseen. Lähiopetuksen ja ohjatun työharjoittelun avulla opiskelija saavuttaa poliisin ammattitaidon perustason, jonka pohjalta hän jatkaa ammattiopintoja. (Poliisiammattikorkeakoulu 2011.)

Perustutkintoon kuuluvat ammattiopinnot sisältävät kaksi lähiopetusjaksoa Poliisiammattikorkeakoulussa, noin 6 - 7,5 kuukauden pituisen kenttätöjakson ja päättötöyön. Ammattiopinnoissa opiskelija syventää perusopinnoissa ja työharjoittelussa omaksuttuja tietoja ja menetelmiä. Opintokokonaisuuden aikana opiskelija harjaantuu itsenäiseen työskentelyyn, jatkuvaan itsensä kehittämiseen ja kykenee hankkimaan monipuolista, kulloinkin tarvitsemaansa tietoa eri lähteistä. (Poliisiammattikorkeakoulu 2011.) Ammattiopintoihin kuuluvilla lähiopetusjaksoilla (jaksot 8. ja 10.) opiskelijat ovat käyttäneet tässä raportissa tarkasteltavia opetusmenetelmiä: vuoden 2004 syksystä lähtien PBL-menetelmää ja vuoden 2011 alusta 8. jaksolle tulleet opiskelijat ovat opiskelleet AMO-menetelmän avulla.

Ammattiopintoihin sisältyvä kenttätöjakso suoritetaan Poliisiammattikorkeakoulun osoittamassa poliisilaitoksessa tai poliisin valtakunnallisessa yksikössä. Kenttätöjakson aikana opiskelijat suorittavat myös etäopiskelutehtäviä Polamkin opettajien ohjauksessa. Kenttätöjakson tavoitteena on harjaannuttaa opiskelija (nuorempi konstaapeli) itsenäiseen työskentelyyn ja jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Ammattiopintoihin kuuluu kirjallinen päättötö, jonka opiskelija laatii poliisin ammattiin liittyvästä aiheesta. Päättötöössään opiskelija osoittaa kykenevänsä yhdistämään teoriaa ja käytäntöä eli hyödyntämään kokemus- ja tutkimustietoa sekä ilmentämään ongelmanratkaisutaitoa. (Poliisiammattikorkeakoulu 2011.)



Kuvio 2. Poliisin perustutkintokoulutus (Poliisiammattikorkeakoulu 2011)

3 Tutkimusmenetelmä

Käytimme kehittämishankkeessamme tutkimusmenetelmänä teemahaastattelua, joka toteutettiin ryhmähaastatteluna. Ryhmähaastatteluun osallistui kolme Poliisiammattikorkeakoulun opettajaa: kriminaalitekniikan ja rikostorjunnan opettaja Seppo Janhonen, psykologian yliopettaja Jaakko Kauppila sekä ylikomisario Jari Kapiainen, joka vastaa poliisin perustutkinnon ammattiopintojen osuudesta ja osallistuu tarvittaessa kenttätoiminnan opetukseen.

Haastateltavista Janhonen ja Kapiainen ovat poliisitutkinnon suorittaneita, Kauppila puolestaan on koulutukseltaan psykologi. Kaikki kolme haastateltavaa ovat toimineet pitkään poliisikoulutuksen opetustehtävissä. Tämä opettajatrio on ollut Polamkin AMO-opetuksen suunnittelun ja toteutuksen ydinjoukko, jonka lisäksi Janhonen ja Kauppila olivat merkittävästi mukana myös PBL:n lanseeraamisessa Polamkiin. Tässä luvussa kuvataan teemahaastattelua menetelmänä sekä sen käyttöä ja toteutusta tässä kehittämishankkeessa.

3.1 Haastattelu tiedonkeruumenetelmänä

Haastattelu on tiedonkeruumenetelmä, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan tai tutkittavien henkilöiden kanssa. Suora kielellinen vuorovaikutus erottaa haastattelun tiedonkeruumenetelmänä esimerkiksi kyselystä tai havainnoinnista. Haastattelu on tämän vuorovaikutuksellisen ominaisuutensa vuoksi varsin joustava tutkimusmenetelmä: aineiston keräämistä voidaan helposti säädellä tilanteen vaatimalla tavalla ja vastaajia myötäillen. Vastauksia voidaan myös tulkita ja tarkentaa jo tiedonkeruun aikana, toisin kuin esimerkiksi postikyselyssä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 204-205.)

Haastattelua käytetään tiedonkeruumenetelmänä erilaisista syistä. Näitä ovat muun muassa halu selventää saatavia vastauksia, halu syventää saatavia tietoja tai etukäteistieto siitä, että tutkimusaihe tuottaa monitahoisia ja moniin suuntiin ulottuvia vastauksia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 205.) Nämä edellä mainitut tekijät vaikuttivat tutkimusmenetelmän valintaan myös tässä kehittämishankkeessa. Saimme Poliisiammatti-

korkeakoulusta kehittämishankettamme varten valmiiksi koottua aineistoa, muun muassa opiskelijapalautteita PBL- ja AMO-kursseista sekä suunnitelmia ja koonteja molempien menetelmien käytöstä Polamkissa. Syventääksemme näiden aineistojen analysointia ja saadaksemme rakennettua paremman ymmärryksen tutkimusaiheestamme halusimme vielä haastatella niitä Polamkin opettajia, jotka olivat olleet keskeisesti käyttämässä ja kehittämässä molempia opetusmenetelmiä poliisikoulutusta varten.

Käytimme kehittämishankkeessamme tiedonkeruumenetelmänä teemahaastattelua, joka on strukturoidun lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelulle on tyypillistä se, että haastattelun aihepiirit eli teemat määritellään ennakkoon, mutta esitettävillä kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 208.)

Valitsimme tutkimusmenetelmäksi teemahaastattelun, koska tavoitteena oli saada selville opetusmenetelmiä käyttäneiden ja kehittäneiden opettajien näkemyksiä, kokemuksia ja mielipiteitä sekä PBL-menetelmästä että AMO-menetelmästä Polamkissa. Arvioimme etukäteen, että teemahaastattelua käyttämällä emme kahlitse tilannetta liikaa vaan keskustelu etenisi vapaasti haastattelurunkomme teemojen ympärillä. Ennakko-oletuksemme mukaisesti haastattelemamme kolmen opettajan tiimi oli tehnyt kehittämistyötä tiiviisti yhdessä, minkä vuoksi myös heidän haastattelemisensa samanaikaisesti oli perusteltua: opettajat täydensivät haastattelussa toistensa puheenvuoroja. Myös keskustelun vapaa eteneminen toteutui suunnitellulla tavalla, minkä vuoksi voimme todeta tiedonkeruumenetelmän valinnan olleen onnistunut.

3.2 Teemahaastattelun toteutus

Kuten edellä todettiin, toteutimme kehittämishankkeemme teemahaastattelun kolmen opettajan ryhmähaastatteluna. Tätä valintaa perustellaan tarkemmin seuraavassa kappaleessa 3.3.

Käytimme ryhmähaastattelussa lomaketta, johon oli merkitty keskustelun aikana käsiteltävät teemat sekä osin myös valmiita, suoria kysymyksiä. Kyseessä oli näin ollen puolistrukturoitu teemahaastattelu. Kysymyksiä ei kuitenkaan esitetty haastateltaville

juurikaan sellaisenaan, vaan ne olivat lähinnä haastattelun tukena varmistamassa sitä, että kaikista aiotuista asioista ja teemoista muistetaan keskustella. Kysymyksiä ei myöskään esitetty tiukasti suunnitellussa järjestyksessä, vaan asiat käsiteltiin ryhmähaastattelun aikana sen mukaan, miten ne oli luonteva nostaa esiin.

Vaikka ryhmähaastattelun oli tarkoitus olla väljästi rakennettu ja haastateltaville haluttiin antaa runsaasti tilaa keskusteluun, koimme puolistrukturoidun haastattelulomakkeen tarpeelliseksi, koska tutkimukseen tehtiin vain yksi haastattelu – näin vältimme useat täydennyskyselyt ja lisähaastattelutarpeet. Sovimme kuitenkin haastateltavien kanssa, että voimme täydentää haastatteluaineistoamme jälkeenpäin, mikäli analysointivaiheessa siihen olisi tarvetta. (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 206.) Haastattelun analysointivaiheessa totesimme ratkaisumme puolistrukturoidun lomakkeen käytöstä hyväksi ja tarkoitukseen sopivaksi. Teemahaastattelurunko on kehittämishankkeen liitteessä 1.

Järjestimme ryhmähaastattelun Poliisiammattikorkeakoulussa toukokuun 30. päivänä. Haastattelutilana oli ryhmätyöluokka ja haastattelijoina toimivat molemmat kehittämishankkeen tutkijat. Haastattelu nauhoitettiin haastateltavien luvalla, mutta analysointivaiheessa keskustelua ei litteroitu. Haastattelu kesti noin 1,5 tuntia ja jakautui karkeasti kahteen osaan: ensimmäisessä osassa kävimme läpi ongelmaperustaisen oppimisen käyttöönottoa Polamkissa, PBL-opetuksen käytäntöjä sekä sen arviointia, oppimistuloksia, kokemuksia ja saatua palautetta. Haastattelun toisessa osassa keskustelimme uudesta, ammatillisen osaamisen menetelmästä: kartoitimme syitä sen käyttöönottoon Polamkissa, menetelmän toteutusta käytännössä, kokemuksia menetelmästä ja saatua palautetta. Lopuksi pohdimme vielä ongelmaperustaisen oppimisen ja ammatillisen osaamisen menetelmien nykytilaa ja tulevaisuutta Polamkissa.

3.3 Ryhmäkesustelun ominaispiirteet

Ryhmäkesusteluna toteutettu teemahaastattelu tuottaa erilaista tietoa kuin yksilölliset teemahaastattelut. Näin tapahtuu etenkin silloin, jos keskusteleva ryhmä on luonnollinen, sillä osallistujat soveltavat siihen samaa vuorovaikutustilanteen kehystä kuin mitä he arkielämässäänkin käyttävät. Tällaisessa ryhmäkesustelussa keskustelu kiertyy ryh-

män jäsenten yhteisten asioiden ympärille, jolloin yksilölliset eroavaisuudet ja tunte-mukset suodattuvat pois toisin kuin yksilöhaastatteluissa. Ryhmäkeskustelu ei jää vain haastattelijan ja haastateltavan välisen kysymys-vastausdialogin tasolle, vaan ajoittain tutkija jää sivuun, ja ryhmä alkaa tuottaa keskustelua itsenäisesti. Käytännössä tämä näkyy siten, että ryhmän jäsenet kyselevät asioita suoraan toisiltaan, pohtivat ryhmälle tyypillistä tapaa suhtautua asioihin ja saattavat jopa kiistellä joistakin keskustelussa esiin nousseista tulkinnoista. (Alasuutari 1999, 151-152.)

Mikäli ryhmä alkaa haastattelutilanteessa toimia edellä kuvatulla tavalla, tutkijan on mahdollista nähdä ja kuulla sellaista, mikä yksilöhaastattelussa ei tule vastaan. Näin siksi, koska ryhmä käyttää itsenäisessä keskustelussaan niitä termejä, käsitteitä sekä hahmottamis- ja argumentointitapoja, joiden puitteissa se toimii ja ajattelee myös arjes-sa. Yksilö- ja ryhmähaastattelujen välillä oleva ero voidaan tiivistää seuraavasti: jos ryhmän jäseniä haastatellaan yksilöinä, he voivat toki kuvailla ryhmää, sen toimintaa ja ajattelutapoja, mutta ryhmähaastattelussa ryhmän kulttuuri on läsnä tutkijan edessä. Kun ryhmän jäsenet puhuvat keskenään ja toisilleen, he voivat käyttää myös omia, sisäpiirin termejä, joita yksilöhaastatteluissa tuskin nousisi esille. (Alasuutari 1999, 152.)

Kuten Alasuutari (1999, 152) toteaa, ryhmähaastattelussa voi välillä tulla hetkiä, jolloin tutkija on ymmällään eikä ymmärrä kaikkea ryhmän välistä keskustelua. Sisäpiirimäiset huomautukset ja ryhmän jäsenten väliset kiistelyt ovat kuitenkin arvokkaita, koska nii-den avulla tutkija voi luontevasti tehdä tarkentavia kysymyksiä ja pyytää selittämään asioita tarkemmin.

Tämän tutkimuksen ryhmähaastattelussa keskusteleva ryhmä oli luonnollinen työtiimi Poliisiammattikorkeakoulusta. Näin ollen keskustelu eteni helposti eteenpäin ja ryhmä antautui paikoin edellä kuvattuun itsenäiseen, tutkijoista riippumattomaan keskusteluun. Me tutkijat jopa kehoitimme keskustelijoita siihen ryhmähaastattelun alussa korostamal-la sitä, että kyseessä on vapaamuotoinen keskustelutuokio eikä kuulustelutilanne, vaikka haastattelu nauhoitetaan ja sitä käytetään tutkimusaineistona. Koska kyseessä oli paljon yhteistyötä keskenään tekevä tiimi, keskustelussa oli välillä myös sisäpiirikeskustelun aineksia. Niissä kohdin pyrimme käyttämään tarkentavia kysymyksiä, jotka rikastivat aineistoa ja hyödyttivät siten tutkimustamme.

4 Ongelmaperustainen oppiminen poliisikoulutuksessa

Ongelmaperustainen oppiminen (engl. Problem-based Learning eli PBL) otettiin Poliisikoulussa käyttöön elokuussa 2004. PBL:n käyttöönottoon voidaan karkealla tasolla katsoa vaikuttaneen keskeisesti kaksi syytä: asiantuntija-auditoinnin tulokset sekä perinteiseen, opettajakeskeiseen opetukseen tyytymätön opiskelijapalaute.

Lisäpontta uuden menetelmän kehittämiseen toivat työelämän uudet ja jatkuvasti muuttuvat haasteet sekä ammattikorkeakoulutason pedagogiset vaatimukset. (Janhonen 2010, 2.) Kuvaamme tässä luvussa ongelmaperustaisen oppimisen teoreettista taustaa ja perustaa, PBL-menetelmän saapumista Polamkiin, syitä sen käyttöönottoon sekä käytännön toteutusta. Tarkastelemme myös yhden PBL-kurssin opiskelijapalautetta vuodelta 2009.

4.1 PBL – työelämää ja koulutusta lähentävä oppimismenetelmä

Ammatillisen koulutuksen haasteena on tarjota opiskelijoille edellytyksiä – tietoja, taitoja ja valmiuksia – työelämän ongelmien ratkaisemiseen. Tähän viitaten Poikela ja Nummenmaa (2003, 37-38) toteavat, että koulutuksessa on opittava ratkaisemaan ongelmia siten ja sellaisina, kuin ne kohdataan tulevaisuudessa ammatillisissa tilanteissa, usein moniammatillisissa yhteisöissä. Ongelmaperustainen oppiminen eli PBL on kehitetty työelämää ja koulutusta lähentäväksi pedagogiikaksi. Sen teoreettiset perustelut yhdistyvät kiinteästi työhön ja työssä oppimiseen (Poikela & Nummenmaa 2003, 34).

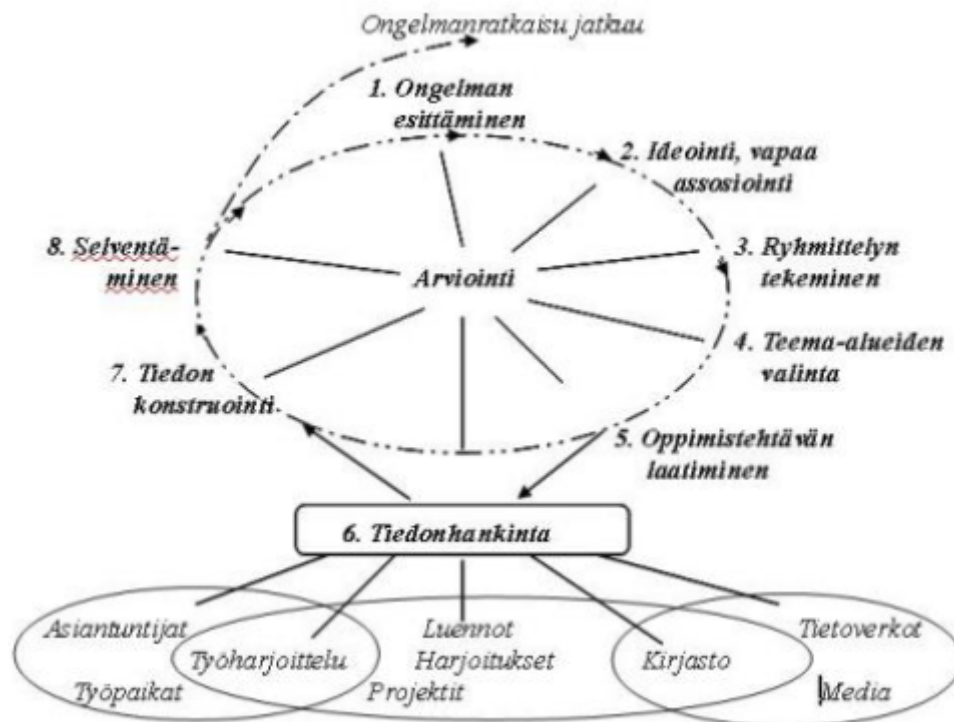
Ongelmaperustaista oppimista on toteutettu eri puolilla maailmaa jo useiden vuosikymmenten ajan. Ensimmäiset sovellukset ovat peräisin lääkärikoulutuksesta 1960-luvulta. Nykyään ongelmaperustaista oppimista käytetään lukuisilla aloilla, varsinkin terveystieteissä, kauppa- ja oikeustieteissä, arkkitehtuurissa ja teknisillä aloilla. Suomen ensimmäiset PBL-pilotit aloitettiin Tampereella lääkäri- ja fysioterapeuttikoulutuksissa 1990-luvun puolivälissä. Ongelmaperustainen oppiminen luo pedagogiikkaa, joka voidaan nähdä uudenlaisena asiantuntijuuden ja osaamisen tuottamisen tulkintana sekä strategiana työstää totutusta poikkeavia oppimis-, opettamis- ja kehittämistapoja (Poikela & Nummenmaa 2003, 33; 38).

Poikelan ja Nummenmaan (2003, 38) mukaan ongelmaperustaisen oppimisen teoriaperusta nojaa konstruktivistiseen, situationaaliseen, kokemukselliseen ja kontekstuaaliseen oppimiskäsitykseen. Oppimisen virittämiseen tarvitaan oppijakeskeinen ja ongelmaperustainen ympäristö. Viitaten Boudiin (1985) Poikela ja Nummenmaa (2003, 38) avaavat PBL:n perusajatusta: PBL olettaa, että ”oppimista tapahtuu silloin, kun aktiiviset ja itsenäiset oppijat ratkaisevat yhdessä ongelmia, tutkivat oman ajattelunsa ja toimintansa taustalla olevia uskomuksia, olettamuksia ja perusteita, pohtivat ilmiöitä kuvaavia teoreettisia selityksiä ja konstruoivat näin henkilökohtaista tietoa sekä ymmärtämistään”.

Ongelmaperustaisessa oppimisessä on keskeistä ammatillisista tilanteista ja lähtökohdista peräisin olevin ongelmien käsittely ja ratkaisu sekä teorian ja käytännön jatkuva integrointi. PBL ei ole staattinen malli. Useimmiten oppimisen lähtökohtina käytettävät ongelmat pyrkivät simuloimaan todellisuutta mahdollisimman hyvin ja tuomaan esiin monimutkaisia yksityiskohtia. (Korhonen 2001, 45; 47.)

Ongelmaperustaisessa oppimisessä opiskelijalla on mahdollisuus itse hakea, tunnistaa ja omaksua se tieto, jota tarvitaan kulloinkin esillä olevan ongelman eli lähtökohdan avaamiseen ja käsittelyyn. PBL:ssä tieto ei ole muistamisen kohde, vaan sitä havainnoidaan, analysoidaan, integroidaan ja syntetisoidaan. PBL:ssä yhdistyvät yksilöllinen oppiminen eli itsenäinen tiedonhankinta ja yhteinen oppiminen eli tiedon rakentaminen. Ne ovat erillisiä prosesseja PBL:n oppimissyklin eri vaiheissa ja niiden tavoitteena on tuottaa yhteisvaikutuksenaan syvällistä oppimista ammatillisen osaamisen edistymiseen. (Poikela & Nummenmaa 2003, 41.) Pedagogisena lähestymistapana PBL korostaa opiskelijan kykyä prosessoida tietoa. Opiskelijan tehtävänä on työskennellä aktiivisesti löytääkseen informaatiota ja antaakseen sille merkityksiä. Itsenäisen opiskeluvaiheen jälkeen ryhmäistuntojen yhteistoiminnallisten keskustelujen odotetaan syventävän ja täydentävän merkitystenantoa (Alanko-Turunen 2003, 144).

Tyypillinen PBL-prosessi etenee seuraavasti (Kuvio 3.):



Kuvio 3. Tyypillinen PBL-tutorkykli (Poikela & Poikela 2010)

4.2 PBL saapuu Polamkiin

Vuonna 2002 Tampereen yliopiston kasvatustieteen professorit Anna Raija Nummenmaa ja Esa Poikela auditoivat Tampereen Poliisikoulussa annettavan poliisin perustutkintokoulutuksen pedagogista tilaa. Arvioinnissaan asiantuntija-auditoijat suosittelivat muun muassa opetuksen aktivoimista ja kehittämistä opiskelijakeskeisempään suuntaan. Lisäksi samaan aikaan Poliisikoulun opiskelijat antoivat tyytymätöntä palautetta opetuksesta; erityisesti syventävien ammattiopintojen opiskelijat moittivat palautteissaan samankaltaisina toistuvia luentoja sekä käytännön harjoituksia, jotka sisälsivät samantlaisia toistosarjoja. Opiskelijoiden toiveena oli vähemmän koulumainen opetus eli paremmat mahdollisuudet osallistua opetukseen ja ottaa enemmän vastuuta omasta opiskelusta. (Janhonen 2010, 1; Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Uuden opetuksellisen suunnan haun taustalla oli myös Poliisikoulun pedagogisen tilan tarkentaminen vastaamaan ammattikorkeakoulutasoa, koska koulun visiona oli 2000-

luvun alkupuolella kehittyä ammattikorkeakoulutasoiseksi turvallisuusalan oppilaitokseksi. Pedagogista kehitystyötä vauhdittivat myös työelämän vaatimukset: poliisikoulutuksen tulisi pystyä vastaamaan työelämän uusiin ja jatkuvasti muuttuviin haasteisiin. Poliisin työ vaatii erityisesti ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä kriittiseen ja itsenäiseen tiedonhankintaan. (Janhonen 2010, 1.)

Poliisikoulun pedagogiseen tilaan vaadittiin näin ollen muutosta useasta eri suunnasta. Vastaukseksi esitettiin suosituksiin ja vaateisiin valittiin ongelmaperustainen oppiminen, josta tuli osa Poliisikoulun pedagogista strategiaa. Poliisikoulu lähti toteuttamaan PBL-opetusta yhdessä Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitoksen Eduta-instituutin kanssa. Tarkoituksena oli muuttaa syventävien ammattiopintojen opiskelijoiden koulutus osittain PBL-opiskeluksi. Uuteen oppijakeskeiseen metodiin siirryttiin nopeasti hallinnollisella päätöksellä, ja Poliisikoulun opettajien tehokas kouluttaminen alkoi tammi-kuussa 2004. Opettajien kouluttaminen ja perehdyttäminen PBL:n perusteisiin ja tutor-toimintaan oli iso urakka. (Janhonen 2010, 1-2; Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

4.3 Työharjoittelukokemukset hyötykäyttöön

Polamkissa ongelmaperustainen oppiminen sijoittui poliisin perustutkinto-opinnoissa noin seitsemän kuukauden työharjoittelujakson jälkeen ammatillisiin opintoihin 8. ja 10. jaksolle. Ensimmäisen lähijakson aikana (8. jakso) jokainen opiskelija osallistui 20 tunnin verran PBL-opetukseen. Oppisisältöinä olivat laajat poliisisektorin teemat eli liikenne, kenttätoiminta ja rikostorjunta, joiden sisällöistä rakennettiin tuntien aihepiirit. Toisella ammatillisten opintojen lähijaksolla (10. jakso) PBL-opiskelua oli hieman vähemmän, yhteensä 12 tuntia. Teemoja oli kaksi: huumausaine- ja seksuaalirikollisuus. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Polamkissa siirryttiin PBL-menetelmän käyttöön tekemättä työelämäkartoitusta tai integrointia, joskin yhteyksiä työelämään pohdittiin. Opetuksessa haluttiin hyödyntää opiskelijoiden tuoreita työharjoittelukokemuksia, koska PBL-opetusta edelsi pitkä työharjoittelujakso. Menetelmän käyttöönoton alkuvaiheessa Polamkin PBL-prosessi nousi datti ongelmaperustaisen oppimisen rakennetta hyvin orjallisesti ja normatiivisesti. Jokaiselle PBL-teemalle perustettiin työryhmä, joka koostui kyseisen aiheen ammattiopet-

tajista. Toteutukseen lähdettiin melko intuitiivisesti: taustalla ei ollut selvää ideologiaa, johon nojaten esimerkiksi PBL-opetuksen herätteet tai oppimistavoitteet olisi laadittu, vaan opettajista muodostetut työryhmät päättivät itse, miten edetään. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Opiskelijoiden näkökulmasta ongelmaperustaisen oppimisen prosessi alkoi kahdeksannen jakson ykkösviikolla kahden tunnin infotilaisuudella, jossa kerrottiin, miten PBL muuttaa opiskelijoiden elämää; valinnanvapaus ja oppimisen vastuu siirtyivät nyt opiskelijoille, toisin kuin perinteisessä luokahuoneopetuksessa. Orientaatio-osuudessa korostettiin, että tutusta opettajasta tulee PBL-opetuksessa opiskelijaryhmän tutor, joka seuraa ryhmän keskustelua ja oppimistehtävän määrittelytilannetta sivusta, siihen puuttumatta. Opiskelijoilta vaadittiin ryhmäytymiskykyä ja ryhmätyötaitoja. Haastattelussa kävi ilmi, että alussa opiskelijat suhtautuivat muutokseen epäillen, ja heitä tuntui askarruttavan, miten PBL-opiskelu onnistuisi. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

PBL-tutorsyklin avausistunnossa opiskelijoille esitettiin herätteinä esimerkiksi videoita, musiikkia tai kollaasi lainkohdista, joiden perusteella he lähtivät ideoimaan pienryhmänsä yhteistä oppimistehtävää. Ideointitapoja vaihdeltiin eri teemoissa ja istuntokerroilla. Käytössä oli kolme erilaista ideointitapaa: tavanomaiset keltaiset muistilaput, toisena parityöskentely ja sen tukena A4-kokoiset paperit sekä kolmantena versiona vapaa, avoin ideointikeskustelu, jonka kirjaamisesta pienryhmän sihteeri vastasi. Haastattelussa Seppo Janhonen totesi, että tuotteliaimmat opiskelijat kirjasivat jopa 90-100 ideaa keltaisille lapuille. Jaakko Kauppilan mukaan toimivin ideointikäytäntö oli pohtiva keskustelumenetelmä, joka vastaa parhaiten todellista työryhmätyyppistä ideointitilannetta. Opiskelun päättöjaksolla (10. opintojakso) käytettiinkin vain tätä ideointimetodia. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Avausistunnon jälkeen jokainen opiskelija kirjoitti muistiin kysymykseksi muotoillun oppimistehtävän, jonka ratkaisemiseen oli aikaa yksi viikko. Tehtävän suorittamisen avuksi opiskelijat saivat lähdekirjallisuuslistan. Heitä kehoitettiin myös haastattelemaan koulun ammattiopettajia ja työharjoittelun ohjaajia tiedonhakumielessä. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.) Yksi kätevä tiedonhakumenetelmä oli hankkia vastauksia omaan oppimistehtävään koulun ammattiaineiden opetustunneilla, tosin PBL-opetuksen viimeisenä vuonna asiantuntijaluennot ajoittuivat huonosti – liian aikaisin tai liian myö-

hään – oppimistehtävän ratkaisemisen kannalta. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

PBL-opiskelujakson toisella viikolla oppimistehtävät purettiin pienryhmissä nelituntisessa istunnossa. Opiskelijat toivat purkutilaisuuteen mukanaan oppimistehtävissä käyttämiään teoksia ja muuta materiaalia. Avoimessa keskustelussa jokainen kertoi, miten oli tehtävänsä ratkaissut. Lisäksi jokainen opiskelija toi istuntoon muistion, jolla kontrolloitiin tehtävän suorittaminen. Muistio oli henkilökohtainen ja siitä annettiin myös arvosana. Välillä purkuistunnoissa käytettiin myös mielle- eli käsitekarttoja, johon jokaisen ryhmäläisen mielipide kerättiin omaksi kohdakseen. Henkilökohtaisten muistioiden lisäksi purkuistunnoista laadittiin aina ryhmämuistio, johon kiteytettiin kaikkien ryhmän jäsenten näkemykset ja mielipiteet. Ryhmämuistion kirjaamistehtävä kiersi istunnoissa ryhmäläiseltä toiselle. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Poliisikoulutuksen PBL-toteutuksissa noudatettiin perinteistä, PBL-menetelmän mukaista tehtäväjakoja. Opiskelijat toimivat vuorotellen puheenjohtajana, sihteerinä ja havainnoitsijana. Havainnoinnin tueksi ja jäsentelyn helpottamiseksi luotiin erilaisia lomakkeita, joissa havainnoinnin kohde vaihtui sopivasti tutorsyklin ja -vaiheen mukaan. Havainnoinnin kohteena saattoi olla vaikka ryhmän sisäinen vuorovaikutus. Lomakkeiden avulla haluttiin ohjata ja jäsentää havainnointitapahtumaa sekä saada havainnoinnin anti informatiivisemmaksi. Tavoitteena oli havainnoinnin laadun parantaminen sekä oppimistapahtuman terävöittäminen. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

PBL-menetelmään kuuluvien tutoristuntojen keskusteluissa opiskelijat pääsivät purkamaan rankkojakin kokemuksiaan vaativista työtilanteista, joita he olivat kohdanneet PBL-opiskelua edeltäneen työharjoittelunsa aikana. Olennaista oli myös tuoreiden työelämäkokemusten hyödyntäminen oppimistilanteissa. Opiskelussa tutorsykli ja istunnot etenivät tiukasti ”puhdasoppisen” PBL-käsikirjoituksen mukaan: pienryhmien torstai-istunnoissa purettiin aina edellisen viikon oppimistehtävä, jonka jälkeen määriteltiin uusi aihe seuraavaa viikkoa varten (Taulukko 1.). Ainoastaan jakson viidennellä viikolla ei pidetty määrämuotoisia pienryhmäistuntoja.

Taulukko 1. Polamkin PBL-opiskelun toteutuminen pähkinäkuoressa

Ajankohta	Ryhmäistunnot
Viikko 1	Torstai: info (2 h) Pienryhmät kokoontuvat (2 h), jokainen ryhmä määrittelee oppimistehtävän
Viikko 2	Torstai: pienryhmät kokoontuvat; oppimistehtävän purku ja uuden tehtävän määrittely (4 h)
Viikko 3	Torstai: pienryhmät kokoontuvat; oppimistehtävän purku ja uuden tehtävän määrittely (4 h)
Viikko 4	Torstai: pienryhmät kokoontuvat; oppimistehtävän purku ja uuden tehtävän määrittely (4 h)
Viikko 5	Viikolla ei ole PBL-istuntoja
Viikko 6	Torstai: pienryhmät kokoontuvat; oppimistehtävien purku (3 h), arviointi ja palaute ATK-luokissa (1 h)

4.4 PBL aktivoi opiskelijoita, mutta rutinoituminen uhkasi

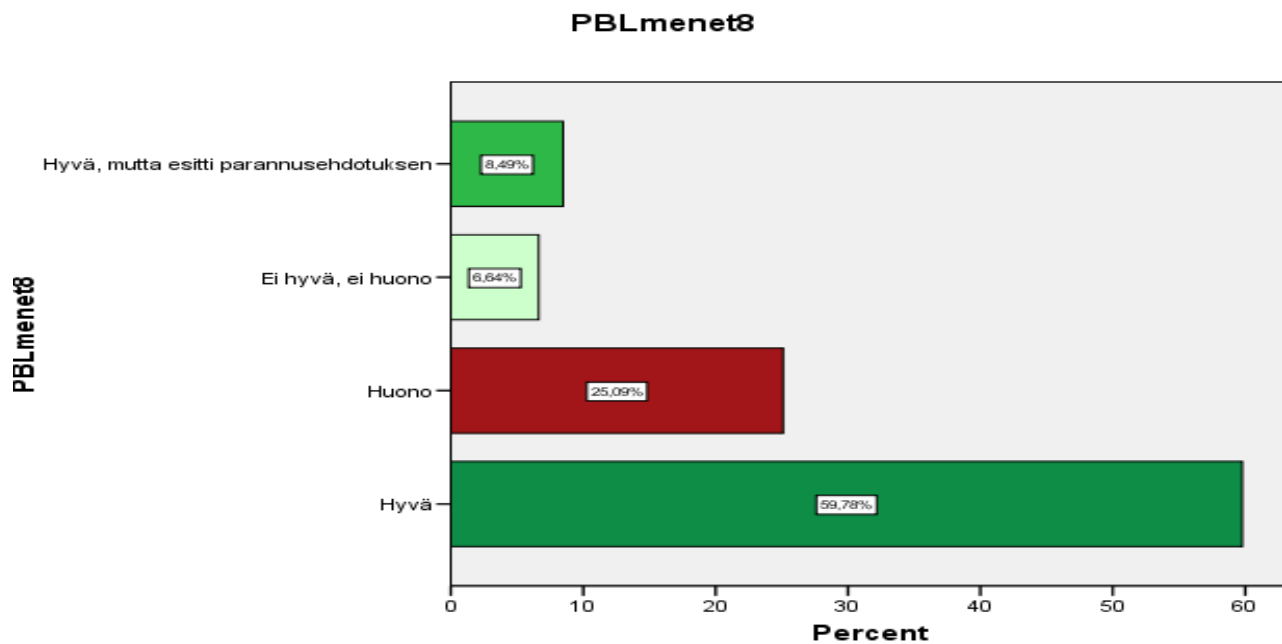
Sekä opiskelijat että tutoropettajat pitivät PBL-teemoja alusta pitäen kokemuksellisen oppimisen mukaisina ja käytännönläheisinä (Janhonen 2010, 2). Osa opettajista suhtautui PBL-menetelmään kuitenkin aluksi epäilevästi, mutta monet muuttivat näkemystään havaitessaan selvän muutoksen opiskelijoiden käytöksessä. Koska ammattiaineiden opettajien luennot ja opetusmateriaali tarjosivat yhden hyvän tiedonhankintaväylän PBL:n oppimistehtävien suorittamiseen, opiskelijat aktivoituivat merkittävästi ammattiaineiden opetustilanteissa tarkkaillaessaan valppaina, tarjoaisiko opetus vastauksia ja ratkaisuja omiin oppimistehtäviin. Ammattiaineiden opettajat ilahtuivat PBL:n innostamasta opiskelijoiden motivaation ja vireystilan paranemisesta. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Syksyllä 2004 järjestetty ensimmäinen PBL-kurssi oli pilottikurssi, joka oli samalla luomassa opiskelijoiden PBL-palautteiden runkoa. Poliisikouluun perustettu PBL-ohjausryhmä piti nimenomaan opiskelijoiden palautetta mittarina, jonka avulla menetelmän toimivuutta voitiin aidosti arvioida. Pilottikurssin antamien arvosanojen keskiarvo PBL-opetuksesta oli 3,4 asteikolla 1-5. Seuraavan kurssin antama kokonaiskeskiarvo laski 3,2:een ja siitä seuraavan kurssin kokonaiskeskiarvo oli 3,1. Kurssiarvosanojen suunta alussa oli selvästi laskeva. (Janhonen 2010, 2.)

PBL-ohjausryhmä osasi kuitenkin varautua arvosanojen laskuun, sillä tutkimusten mukaan opiskelijoiden ensi-innostuksen laantuminen ja PBL:n haastavuuden havaitseminen näkyy myös palautenumeroissa. Lisäksi tutkimusten mukaan PBL-menetelmän käyttöönotossa ensimmäinen vuosi on kriittinen, koska ensimmäisen vuoden aikana PBL joko saa aseman oppilaitoksen pedagogisessa strategiassa, tai sitten se hiipuu marginaaliseksi opetusmenetelmäksi. Poliisikoulussa menetelmä vakiintui: vuoden kuluttua pilottikurssista syventävien ammattiaineiden kurssi antoi PBL-palautteen kokonaiskeskiarvoksi peräti 4,6. (Janhonen 2010, 2.)

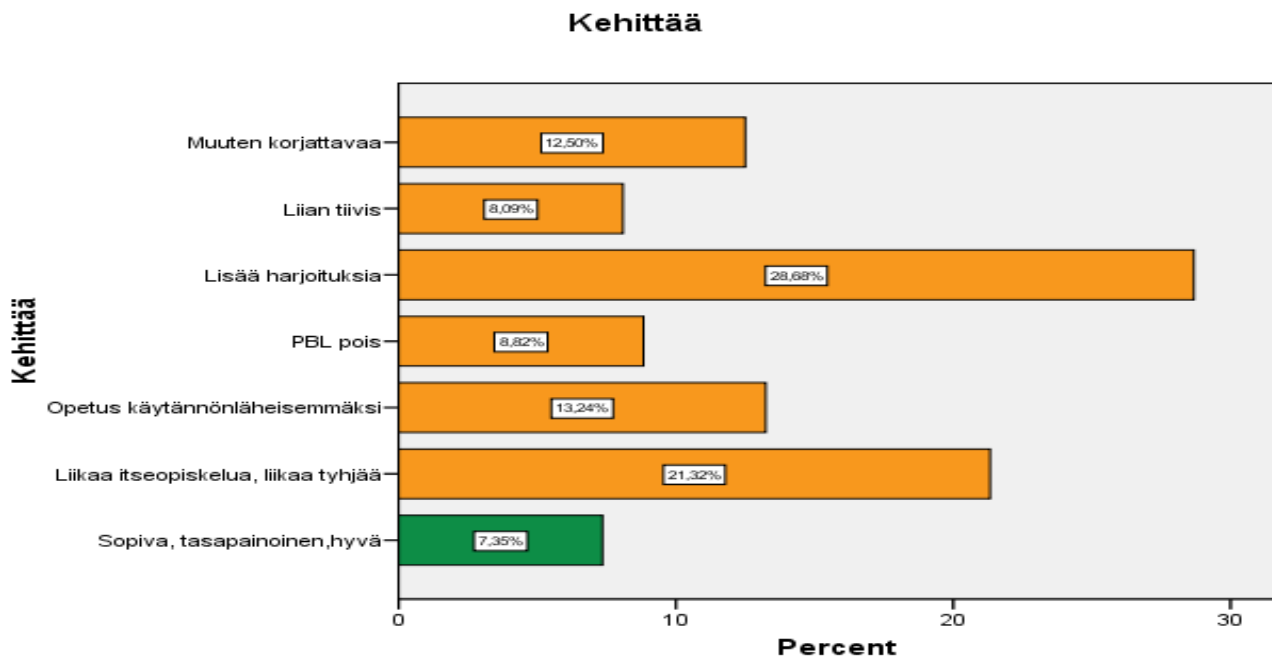
Haastatelluista opettajista Kauppila kuitenkin arvioi, että lukuisten muistioiden laatimisesta muodostui opiskelijoille lopulta aika raskas tehtävä, ja se sopi huonosti luovaan oppimiseen. Aikaa myöten myös PBL-purkuistunnoista tuli mekaanista muistioiden luentaa ja tehtävät samankaltaistuivat. Haastattelussamme Janhonen ja Kauppila kuitenkin korostivat, että PBL:ää pyrittiin uudistamaan koko ajan; esimerkiksi pakollisesta muistiosta luovuttiin myöhemmässä PBL-opetuksessa. Henkilökohtaisten muistioiden sijaan opiskelijat voivat kertoa oppimistehtävän ratkaisustaan purkuistunnossa vapaamuotoisesti, ja purkuistunnossa laadittiin enää koko ryhmän yhteinen muistio. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Vuonna 2009 kerätyn 8. jakson opiskelijapalautteen mukaan opintopiirit koettiin PBL-opiskelun antoisimmaksi osa-alueeksi. Toiseksi eniten opiskelijat kokivat saaneensa irti oman tuotoksen esittelystä pienryhmissään. Sen sijaan PBL-opiskelun hankalimmaksi osa-alueeksi yli puolet kurssipalautteen antaneista opiskelijoista koki muistion tekemisen. Kaiken kaikkiaan selvästi suurin osa opiskelijoista (60 - 80 %) koki oppineensa kurssin aikana lisää kaikista käsitellyistä teemoista, joita olivat haastavat tilanteet, oikeudellinen tiedonhaku, perheväkivalta ja liikenne. 85 prosenttia palautteen antaneista opiskelijoista ilmoitti, että ehti sisäistää PBL-menetelmän kurssin aikana. Lähes 70 prosenttia opiskelijoista piti kokemusta PBL-menetelmästä hyvänä oppimisen kannalta, kun taas neljännes vastaajista piti sitä huonona (Kuvio 4.). (Vuoden 2009 PBL-palaute.)



Kuvio 4. Kokemus PBL-menetelmästä oppimisen kannalta (Vuoden 2009 PBL-palaute)

Kahdeksannen jakson kehittämisehdotuksista eniten kannatusta sai vaihtoehto ”Lisää harjoituksia” (29 %). Viidennes opiskelijoista toivoi muutosta liialliseen itseopiskeluun ja ”tyhjään” aikaan. Hieman alle kymmenes opiskelijoista esitti, että PBL-menetelmä pitäisi ottaa pois 8. jakson opiskelusta (Kuvio 5.). (Vuoden 2009 PBL-palaute.)



Kuvio 5. Miten kehittäisit jaksoa 8. (Vuoden 2009 PBL-palaute)

Opettajien näkökulmasta ongelmaperustainen oppiminen sitoi valtavasti resursseja ja aiheutti tiukkoja aikatauluhaasteita. Kun opetuksen käytännöistä sopimiseen ja toimintamallien yhdenmukaistamiseen ei enää liennyt opettajilta yhteistä aikaa, tutortoiminta ja siihen liittyneet käytännöt, kuten aktivointi, syklien aikataulutus ja arviointi, alkoivat vähitellen eriytyä ja poiketa merkittävästi toisistaan. Opiskelijat havaitsivat tämän ja reagoivat tilanteeseen antamalla negatiivista palautetta. (Janhonen, Kapiainen & Kaupila 2011.) Näitä seikkoja käsitellään tarkemmin seuraavassa luvussa 5., jossa esittelemme ja analysoimme syitä PBL-menetelmän jalostamiseen ja siirtymiseen ammatillisen osaamisen menetelmään eli AMOon.

5 Kohti AMOa

Polamkin PBL-opetuksen suunnittelun ja toteutuksen ytimessä toimineet opettajat Seppo Janhonen ja Jaakko Kauppila arvioivat, että PBL:n käyttöönoton jälkeen ensimmäisten vuosien opetuksen kehittämisinnostus ja nousukiito hiipuivat, kun PBL:stä ei muodostunut kaivattua, opetuksen kantavaa kulmakiveä. Vastoin kehittäjien kaavailuja PBL ei saavuttanutkaan ehdotonta strategista valta-asemaa opetussuunnitelmassa, vaan se jäi kakkostilalle ja osin irralliseksi saarekkeeksi ammattiopintojen puristukseen. Kauppila kuvasikin haastattelussa PBL-opetusta omaksi ”luovaksi linnakkeeksi” poliisin perustutkinnon loppuvaiheessa. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Tiukkarytmisesti viikosta toiseen jatkuneet 8. ja 10. opintojakson PBL-istunnot kuormittivat 15:tä opettajaa toistuvasti. Hyvästä sisäisestä PBL-koulutuksesta huolimatta moni opettaja arasteli tutoropettajaksi ryhtymistä, mikä merkitsi PBL-vastuun kasautumista samoille henkilöille. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.) ”Alkoi olla toistoa, toistoa, toistoa. Aluksi löydetty PBL-potku alkoi hiipua, ja oppilaat alkoivat hyytyä, vaikka keskustelut olivatkin koko ajan aivan mahtavia”, Seppo Janhonen analysoi PBL:n kevään 2010 tilaa (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011).

Kun PBL otettiin käyttöön Poliisikoulussa elokuussa 2004, se merkitsi suurta muutosta ja murrosta; opetuskulttuuri kääntyi aiempaa huomattavasti avoimempaan suuntaan. Reilun viiden vuoden kokemuksen jälkeen Polamkissa ruvettiin pohtimaan Jaakko Kauppilan sanoin: ”Voisiko olla vielä tutkivampaa, vielä avoimempaa oppimista? Miksi kahlehtisimme itsemme PBL:n muotoseikkoihin?” (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.) Tarkastelemme tässä luvussa tarkemmin syitä siihen, miksi ja miten PBL-opetuksesta muovautui uusi, vuonna 2011 käyttöönotettu AMO-menetelmä. Lisäksi luomme katsauksen AMOn teoreettisiin lähtökohtiin.

5.1 PBL:n tuhkasta nousi AMO-menetelmä

Poliisiammattikorkeakoulun koulutuspäällikkö Eero Salo asetti lokakuussa 2010 työryhmän, jonka muodosti haastattelemamme opettajakolmikko. Työryhmän tehtävänä oli

kehittää poliisin perustutkinnon ammattiopintojen toteuttamista jalostamalla ongelmaperustaisen oppimisen menetelmää. Tavoitteena oli luoda kehitysehdotus, joka tukee muuta opetusta ja oppimista sekä edistää opiskelijoiden keskinäistä yhteistyötä, ryhmäytymistä ja vertaisoppimista. Arviointia tuli kehittää ja monipuolistaa muun muassa itsearviointin ja vertaisarviointin avulla. Työryhmä tähtäsi suunnittelutyössään siihen, että ammattivalmiuksien opiskelussa korostuisivat asiakokonaisuuden omakohtainen ymmärtäminen eli syväoppiminen, tiedonhankintataidot sekä ongelmanratkaisukyky. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 2.)

Poliisiammattikorkeakoulu oli onnistuneesti ja tuloksellisesti soveltanut ongelmaperustaista opetusta vuodesta 2004 alkaen. Hyvien kokemusten lisäksi ilmeni kuitenkin ongelmia. Ongelmaperustaisen opetuksen sijoittaminen vanhaan opetussuunnitelmaan ja lukujärjestykseen vaikeutti PBL:n integroimista ammatillisten opintojen muihin osiin ja opetusmenetelmiin. Opiskeluteemat olivat jääneet irrallisiksi. Nämä seikat ohjasivat opetuksen kehittämiseen ja uudelleen arviointiin, vaikka vähintään yhtä olennainen syy muutoksen käynnistämiseen oli opettajaresurssien vähyys. Poliisin perustutkinto kuusi- viikkoisine jaksoineen vaati PBL-ryhmiin kurssin opiskelijamäärästä riippuen 12-15 tutoropettajaa. Opettajat hoitivat tutortehtävät muun ammatillisen opetuksen ohella. Vähitellen opettajat väsyivät tutortehtäviin, kokivat eriarvoisuutta ja halusivat luopua tehtävistä, mikä heijastui kielteisesti opetukseen. Pelkona oli PBL-opetuksen tason olennainen heikkeneminen. (mts., 5.)

Kun ongelmaperustaista oppimista alettiin jalostaa, vanhasta menetelmästä haluttiin säilyttää käytäntöjen parhaat puolet, kuten opiskelijakeskeisyys ja yhdessä oppimisen taidot. Samalla haluttiin karsia ongelmat ja vähentää aiheettomia riskejä eli luoda uudenlainen malli, joka ei sitoisi yhtä paljon opettajaresursseja kuin PBL. Uutta luotaessa tahdottiin huomioida myös opiskelijapalaute ja esitetyt kriittiset kommentit. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 5.) Näin ammatillisen osaamisen menetelmää lähdettiin kehittämään: PBL-menetelmän parhaita puolia mukana kuljettaen, opettajaresurssien tarvetta vähentäen ja opiskelijapalautteen sisältö kirkkaana mielessä.

5.2 Tavoitteena itseohjautuva ja kokemuksellinen oppiminen

Polamkin suunnitelmissa ammatillisen osaamisen menetelmän tavoitteiksi määriteltiin työelämälähtöisyys, monipuoliset oppimisympäristöt ja uudet pedagogiset ratkaisut. AMOssa haluttiin integroida teoria käytäntöön – yhdistää tiedollinen ja kokemuksellinen oppiminen monipuoliseksi oppimistapahtumaksi. Tärkeiksi päämääriksi linjattiin käsiteltävän asiakokonaisuuden omakohtainen ymmärtäminen eli ymmärtävä syväoppiminen, tiedonhankintataidot ja ongelmanratkaisukyky, jota painotetaan myös Polamkin pedagogisessa strategiassa. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 6.)

AMO-hankkeen oppimistavoitteissa painotetaan opiskelijoiden aikaisemmin hankkimien tietojen ja taitojen niveltämistä uusiin oppimistilanteisiin. Työelämälähtöisissä käytännön harjoituksissa opiskelijat hyödyntävät työharjoittelujaksolla oppimaansa ja kokeemaansa sekä tuovat esiin harjoittelussa ilmenneitä kysymyksiä, tilanteita ja pohdintoja. Perimmäisenä tavoitteena on lujittaa työelämäkytkentöjä, mikä konkretisoituu esimerkiksi siten, että opiskelijat käyttävät tiedonhankinnassaan apuna työharjoittelussa syntyneitä kontakteja ja verkostoja vaikkapa haastatteleamalla työnohjaajaansa tai kollegoitaan. (mts., 6-7.)

Ammattikorkeakoulujen opetuksessa korostetaan työelämälähtöisyyttä ja käytännönläheisyyttä ja kenties tällä halutaan erottua yliopistojen teoreettisvaltaisesta koulutusmaailmasta. Kehittämisehdotuksessaan Polamkin työryhmä viittasi Hannu Salakariin ja perusteli AMO-malliaan sillä, että nykyisessä nopeasykkeisessä työelämässä täytyy osata edetä ”aloita tekeminen ja opi tehdessäsi” -mallin mukaan. Salakarin (2009, 18) mukaan ”työtä opitaan parhaiten tekemällä ja parhaiten opitaan aidoissa tai aidonkaltaisissa harjoitteluympäristöissä mahdollisimman pitkälle samalla tavalla kuin aidon tekemisen yhteydessä”.

AMO-menetelmän yksi tietoinen tavoite on rikkoa tai ainakin häivyttää tiukkoja oppiainerajoja. Menetelmä tähtää tiedonhankinnan monikanavaisuuteen, poikkitieteelliseen sekä eri oppiaineiden sisältöjen yhdistämiseen. Oppimisprosessissa tuetaan kokemuksellista oppimista ja itseohjautuvuutta: opiskelijat määrittelevät yhdessä ja itsenäisesti käytännön harjoituksissa tarvittavat tiedot ja taidot. Tällä vahvistetaan yhteisöllistä oppimista. Samalla kehittyvät opiskelijoiden ryhmätyötaidot ja kyky kantaa vastuu-

ta ja halu parantaa ryhmän onnistumista omalla työpanoksella ja tehtävään sitoutumisella. Opiskelijat oppivat tutkivan työotteen ja sisäistävät ammatillisen itsearvioinnin käytännöt luonnollisesti ja pakottomasti. Tehtäviä suorittaessaan ryhmät soveltavat tietotekniikkaa ja käyttävät verkko-oppimisympäristöä monipuolisesti. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 6-7.)

5.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja ratkaisukeskeinen pedagogiikka

AMOn teoreettinen viitekehys nojaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Tynjälän (2004, 19-20) mukaan konstruktivistisissa oppimiskäsityksissä opetus ja oppiminen mielletään oppijan aktiiviseksi ja luovaksi toiminnaksi, jota leimaa ajattelu sekä osallistuminen yhteiseen toimintaan ja tiedonrakenteluun. Konstruktivistiset oppimiskäsitykset pitävät oppimista vastakohtana passiiviselle tiedon vastaanottamiselle. Oppimisessa on kyse siitä, että oppijat – yksilöt ja yhteisöt – konstruoivat eli rakentavat tietoa ja samalla rakentavat maailmaa sekä kuvaansa ja käsityksiään siitä. (Tynjälä 2004, 21-22).

Kotila (2003, 14) korostaa, että konstruktivismi ei sellaisenaan ole oppimisteoria, vaan tietoteoreettinen näkemys oppimisesta ja oppijan tiedon hankintatavoista. Konstruktivismin mukaan tieto ei ole siirrettävissä olevaa objektiivista, yksiselitteistä faktaa, vaan tiedon rakentavat aina yksilö ja sosiaalinen yhteisö. Opetuksen tärkeä tehtävä on tukea tätä tiedon konstruointi- eli rakentamisprosessia. (Kotila 2003, 14.) Tynjälä (2004, 43-44) toteaa ihmisten tulkitsevan tietoa ja jäsentävän opeteltavaa ainesta oman kokemuksensa ja skeemojensa eli tietorakenteidensa nojalla. Tieto muuttuu ja muuntuu konstruoinnin myötä eikä suinkaan kopioidu eteenpäin muuttumattomana. Merkitysten rakentaminen on oppimisessa keskeistä, ja tämä vaatii asioiden ymmärtämistä. (mts., 43-44.).

Ammattikorkeakoulut haluavat olla teoreettista ja tieteellistä tietoa soveltavia opetus- ja tutkimusyksiköitä. Polamkissakin useita vuosia toteutettu ongelmaperustainen oppimisen näkemys pyrki työelämälähtöisyyteen. Ongelmaperustaisen oppimisen näkökulmaa on kuitenkin haluttu edelleen laventaa. Sen rinnalla esiintyy käsite ratkaisukeskeinen pedagogiikka, joka painottaa erityisesti työelämässä syntyneiden kysymysten ja ongelmien ratkaisua. Ratkaisukeskeisessä pedagogiikassa ote on PBL:ää soveltavampi ja käytän-

nönläheisempi. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 8-9.) AMO-menetelmässä ratkaisukeskeisen pedagogiikan soveltaminen on olennaista.

Ratkaisukeskeinen pedagogiikka pyrkii ottamaan huomioon aiempaa tuloksellisemmin oppijan ja oppimistilanteen ehdot. Sen pedagogiset ideat sisältävät aineksia pragmatismista, kognitiivis-konstruktivistisesta tiedon rakentamisen mallista sekä reflektiivisen ajattelun kehittymiskäsityksistä. Olennaista on auttaa oppijaa löytämään toimivia oppiongelman ratkaisutapoja. Niin ikään ratkaisukeskeinen pedagogiikka painottaa tulevaisuuden näköaloja: minkälainen tilanne vallitsee ongelman ratkaisemisen jälkeen ja miten opittu asia realisoituu oppijan työssä tai toiminnassa. (Kalli 2003, 68-69.)

5.4 Viisaasti lainaten, uutta luoden: AMOn eväät ja elementit

Polamkin ammatillisen osaamisen menetelmän kehittämishanke yhdistää ongelmaperustaisen ja modernin ammattikorkeakoulupedagogiikan keskeisiä, hyviksi todettuja periaatteita ja metodeja sekä täydentää niitä omin sovelluksin. Polamkin AMO poimii parhaita käytäntöjä PBL:n lisäksi etenkin projektioppimisesta ja yhteistoiminnallisesta oppimisesta sekä jalostaa niitä luovasti ja tarkoituksenmukaisesti, konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteisiin nojaten. Liioittelematta voidaan kuitenkin todeta, että AMO on Polamkin täysin oma ja ainutkertainen oppimis- ja kehitysprojekti.

AMOa voi yrittää määritellä teoreettisella tasolla tutkimalla ja kuvailemalla muita moderneja pedagogisia lähestymistapoja ja virtauksia, joita erityisesti ammattikorkeakouluissa suositaan ja sovelletaan. Muut työelämälähtöisyyttä ja -keskeisyyttä korostavat opetusmenetelmät tarjoavat AMOlle kiinnostavan vertailukohdan ja synnyttävät ajatuksia siitä, miten AMOn kehityspolku on piirtynyt pedagogisessa oppimismaastossa. Menetelmien välillä ilmenee runsaasti yhtäläisyyksiä ja samankaltaisuuksia, joskin myös selviä eroja: näyttää siltä, että ainakaan suoraan ja sellaisenaan AMO ei taivu yhteenkään valmiiseen muottiin, vaan se luo omat lainalaisuutensa lainaten ja soveltaen olemassa olevia, koeteltuja oppimisen malleja.

Kuvaamme seuraavaksi erilaisia oppimismalleja ja -metodeja, jotka asettuvat lähelle AMOa ja ovat todennäköisesti antaneet hyvän kasvualustan AMOn ideoille ja kehitty-

miselle. Yhteisenä tekijänä kaikissa tässä yhteydessä esitellyissä lähestymistavoissa on ryhmätyö, ryhmässä oppiminen ja tekeminen. Esittelemme lyhyesti tutkivan oppimisen, yhteistoiminnallisen oppimisen ja projektioppimisen periaatteet. Polamkin AMOn ensisijaisena esikuvana ja lähtökohtana ollut ongelmaperustainen oppiminen on esitelty laajemmin jo luvussa 4.

Tutkivan oppimisen lähestymistapa korostaa sosiaalista vuorovaikutusta. Tutkivassa oppimisessa ajatellaan, että oppiminen muistuttaa kognitiivisessa mielessä tutkimusprosessia: tietoa käsitellään yhteisöllisesti ihan samaan tapaan kuin tiedeyhteisössäkin. Tarkoituksena on oppia ymmärtämään ja selittämään tutkimuskohteina olevia ilmiöitä kysymysten, ongelmien ja oletusten avulla sekä käytännön havainnoinnilla. Useimmiten tutkivan oppimisen tavoitteena on esitellä tutkimusprosessin tulokset esimerkiksi esseenä, julisteena tai multimediana. Todellinen tuotos on kuitenkin käsitteelliset ajatukset ja ideat, jotka ovat syntyneet projektin aikana ja joita oppijat ovat työstäneet ja tuottaneet. (Tynjälä 2004, 95-96.)

Termit ”co-operative learning” ja ”collaborative learning” on molemmat suomennettu *yhteistoiminnalliseksi oppimiseksi*. Nykyään yhteistoiminnallisesta ja kollaboratiivisesta oppimisesta puhuttaessa tarkoitetaan yleensä opiskelumuotoa, jossa ryhmän tehtävä ja tavoite ovat yhteisiä kaikille ryhmän jäsenille. Prosessin aikana ryhmä pyrkii jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen vuorovaikutuksen avulla. (Häkkinen & Arvaja 1999 Tynjälän 2004, 152 mukaan). Opiskelijat eivät yhteistyössä toimiesseen opi sen vuoksi, että he toimivat yhdessä. Liioin he eivät opi opiskellessaan yksin ja itsenäisesti. Molemmissa työmuodoissa opitaan siksi, että opiskelijat tekevät jotakin, mikä synnyttää oppimiseen johtavia mekanismeja, kuten ajatteluprosesseja. Yhteistoiminnallisia oppimistilanteita järjestetään siksi, että tällaiset mekanismit alkaisivat muodostua vuorovaikutuksen myönteisenä sivutuotteena. (Tynjälä 2004, 153.)

Tynjälä (2004) viittaa lukuisiin yhteistoiminnallisen oppimisen tutkimuksiin korostaessaan, että yhteistoiminnallisen oppimisen edellytyksenä on ennen muuta ryhmätoiminnan onnistuminen. Tutkimuksissa on havaittu monia tekijöitä, jotka säätelevät ryhmätoiminnan onnistumista. Ryhmän jäsenten keskinäinen positiivinen riippuvuus; ryhmän jäsenten välinen toimiva, vuorovaikutteinen viestintä; yksilöllinen, jaettu vastuunkanto; sosiaalisten ja ryhmätyötaitojen harjaannuttaminen sekä ryhmätoiminnan itsearviointi

eli ryhmäläisten kyky reflektoida omaa toimintaansa ovat yhteistoiminnallisen oppimisen onnistumisessa keskeisiä avaintekijöitä. (Tynjälä 2004, 156-158.)

Projektioppiminen ja ongelma-perustainen oppiminen muistuttavat toisiaan suuresti. Projektioppimisella tarkoitetaan työmuotoa, jossa opiskelijat työskentelevät pitemmän, ennalta määritellyn ajan jonkin aiheen parissa ja valmistelevat siihen liittyvän konkreettisen tuotoksen. Projektioppiminen pyrkii simuloimaan työelämän projekteja: aikataulu ja tavoite määritellään ennakkoon. (Tynjälä 2004, 165.) Projektioppiminen suosii selkeitä vaiheita PBL:n tapaan. Ryhmiä ohjataan etenemään tietyn mallin mukaan, vaihe vaiheelta seuraavasti: 1. ongelmien ja tavoitteiden muotoilu, 2. työnjaosta sopiminen, 3. materiaalien kerääminen, 4. toteutus ja 5. arviointi. Opiskelijoiden taito- ja tietotaso määrittävät vaiheistuksen ja ohjeistuksen tarpeen. Mitä edistyneemmistä opiskelijoista on kyse, sitä omatoimisemmin ja itseohjautuvammin he projektityössään etenevät. Usein projektityöskentelyssä on kyse oikeista projekteista, jotka opiskelijat toteuttavat todellisille yrityksille tai yhteisöille. (mts., 165-166.)

6 AMO poliisikoulutuksessa

Vuoden 2011 alusta lähtien poliisin perustutkinto-opiskelijat ovat aloittaneet AMO-menetelmän mukaiset opinnot kahdeksannella opiskelujaksollaan. AMO-opiskelua toutetaan PBL:n tavoin viikkoistunnoilla ja vaiheistetusti. Kuvaamme tässä luvussa AMO-opiskelun sisältöä Polamkissa yksityiskohtaisesti käytännössä kuuden viikon ajalta.

6.1 Tiivistähtistä pienryhmätyöskentelyä

AMO-opiskelu alkaa kahdeksannen jakson toisena opetuspäivänä eli tiistaina infotilaisuudella, jossa opiskelijoille selvitetään AMO-opiskelun periaatteet, eteneminen ja aikataulu. Opiskelijoille kerrotaan lyhyesti ryhmätoiminnasta ja -dynamiikasta; lisäksi heitä neuvotaan ja ohjeistetaan oppimistehtäviin liittyvissä seikoissa, kuten ideointitekniikoissa, ryhmien tehtävienjaossa, ryhmädynamiikassa ja johtamisessa. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 10.)

Opiskelijat muodostavat itsenäisesti kuuden hengen pienryhmiä, joita yhteen luokkaan tulee tavallisesti neljä. Infotilaisuutta seuraavana torstaina pienryhmät kokoontuvat ensimmäiseen nelituntiseen istuntoonsa. Tuolloin opiskelijat saavat tietää seuraavalla viikolla järjestettävän harjoituksen pääteemat, ja pienryhmien tulee vastata kysymykseen: ”Mitä ammatillisia tietoja ja taitoja tarvitaan, jotta poliisi hallitsee harjoituksessa vastaantulevat tehtävät?” (mts., 10.) Harjoituspäivänä pienryhmät kiertävät tehtävärasteilla, joiden teemoina ovat liikenne, itsetuhoinen henkilö, vaarallisen henkilön etsintä ja kiinniotto, perheväkivalta sekä anniskelupaikan säädökset ja ravintolaympäristön poliisitehtävät. Rastitehtävillä edetään partioittain mahdollisimman tarkasti todellisia arjen tilanteita simuloiden. Partiot saavat toiminnastaan palautetta ammattiaineiden opettajilta välittömästi tehtävien suorittamisen jälkeen. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 11.)

Jakson toisen viikon torstai-istunnossa pienryhmät keskusteleivat ja arvioivat harjoituspäivän kokemuksiaan. Tarkastelunsa tueksi ryhmät saavat kysymyslistan, joka ohjaa opiskelijoita pohtimaan sekä onnistumistaan että ammatillisia kehittämiskohteitaan.

Istunnon yhtenä tavoitteena on valita harjoituksen aihepiiristä omalle pienryhmälle oppimistehtävä, joka edistää jotakin kohentamista kaipaavaa ammatillista valmiutta. Annettuihin ohjeisiin ja viitekehykseen nojautuen ryhmät laativat työsuunnitelman AMO-opiskelunsa seuraavista vaiheista. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 11.)

Opiskelujakson kolmannen viikon torstaina pienryhmät jatkavat valitsemansa oppimistehtävän työstämistä. Ryhmät keskittyvät tiedonhakuun: apuna voidaan käyttää muun muassa kirjallisuutta, internetiä, asiantuntijahaastatteluja ja Polamkin opetusmateriaalia. Jokainen pienryhmä päättää työtavoistaan itsenäisesti: ryhmät voivat sopia sisäisestä työnjaosta ohjaavan opettajan kanssa ja paloitella tehtäväkokonaisuutta vastaamaan jäsentensä erityisosaamista. (mts., 11.) Pedagogisessa mielessä kyse on yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja jaetusta tai hajautetusta asiantuntijuudesta. Ryhmät eli niissä toimivat ihmiset pystyvät asiantuntijuuttaan jakamalla ratkaisemaan yhdessä monimutkaisempia ongelmia kuin heidän yksin olisi mahdollista ratkaista. Yhdessä toimiminen saattaa olennaisesti lisätä älyllistä suoritusta, kun jaetun asiantuntijuuden periaatetta hyödynnetään optimaalisesti. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 185.)

Neljännän viikon torstai-istunnossa pienryhmät jäsensivät omaan aihepiiriinsä liittyvää tietoa ja kerättyä materiaalia. Ryhmät laativat oppimistehtävästään raportin, jonka lisäksi kukin ryhmä tiivistää teemastaan (Power Point) -esityksen. Viidennen opiskeluvuikon aikana pienryhmät voivat vielä jalostaa raporttiaan ja esitystään, vaikka varsinaista viikkoistuntoa ei pidetäkään. Sen jälkeen ryhmät tallentavat raporttinsa ja esityksensä sähköiseen oppimisympäristöön, sisäiseen Elli-verkkoon.

PBL:n käytännöistä poiketen, AMO-opintojakson viimeisen eli kuudennen viikon torstaina pienryhmät esittävät oppimistehtävänsä tulokset koko kurssille oppimistehtäväseminaarissa. Suurten luokkakokojen vuoksi pienryhmiä on runsaasti, joten kaikki eivät välttämättä ehdi esiintyä. Ohjaava opettaja valitsee esitettävät esitykset siten, että ne kattavat mahdollisimman laajan kokonaisuuden. Jokaisen esityksen jälkeen ohjaavat opettajat kommentoivat esitysten sisältöjä ja oikaisevat mahdollisia epätarkkuuksia tai asiavirheitä. Myös opiskelijat voivat esittää tarkentavia kysymyksiä. Oppimistehtävien esittäminen ja kuuntelu täydentävät ja syventävät oppimista. Esitysaamupäivän päätteeksi pienryhmät kerääntyvät vielä summaamaan oppimaansa, jolloin myös viimeistellään itse- ja vertaisarvioinnit. Koko AMO-opiskelun vaiheet on tiivistetty taulukossa 2.

Taulukko 2. Polamkin AMO-opiskelun toteutuminen pähkinäkuoressa

Ajankohta	Harjoitus	Ryhmäistunnot	Palautusaikoja
Viikko 1		Tiistai: info (2 h) Torstai: pienryhmät koossa (4 h), 1. työskentelyistunto	Ryhmien kokoonpanot Elliin keskiviikkona klo 9 mennessä. Harjoituksessa osattavat asiat Elliin torstaina klo 16 mennessä.
Viikko 2	Päivän YPO- harjoitus* / luokka	Torstai: pienryhmät kokoontuvat omissa työtiloissaan (4 h), valitaan oppimistehtävän aihe	Oppimistehtävän aihe ja työsuunnitelma Elliin torstaina klo 16 mennessä.
Viikko 3		Torstai: pienryhmät kokoontuvat omissa työtiloissaan (4 h), oppimistehtävän työstöä	
Viikko 4		Torstai: pienryhmät kokoontuvat omissa työtiloissaan (4 h), laaditaan raportti oppimistehtävästä	
Viikko 5	(mahdollisuus jalostaa oppimistehtävää ilman virallista istuntoa)		
Viikko 6		Torstai: pienryhmien esityksiä koko kurssille (3 h), itse- ja vertaisarviointi ja palaute ATK-luokissa (1 h)	Oppimistehtävä ja esitys Elliin tiistaina klo 16 mennessä. Arvioinnit ja palaute Elliin perjantaina klo 14 mennessä.

*YPO = yleinen poliisioppi

Pienryhmä saa AMO-opiskelustaan yhteisen arvosanan, joka määräytyy asteikolla 1-5. Arvostelun kriteerinä on ryhmässä toimiminen, ryhmän kirjallinen tuotos ja oppimistehtäväsenaarin esitys. Itse- ja vertaisarviointi otetaan huomioon arvostelussa. (Kauppi- la, Kapiainen & Janhonen 2010, liitesivu.). Numeerisen arvioinnin kriteerit esitetään liitteessä 3.

6.2 Itseohjautuvuus ja ryhmätoiminta saivat kiitosta

Kuusi viikkoa kestävä AMO-opiskelun lopussa opiskelijoilta kerätään palautetta kurs-
sista. Tarkastelemme tässä alaluvussa Polamkin keräämää, kolmen eri luokan antamaa
palautetta kahdeksannen opintojaksonsa AMO-opinnoistaan. Palautteet on annettu hel-
mi-toukokuussa 2011 ja vastauksia kertyi kolmella eri palautekerralla yhteensä 105

kappaletta. Palautetta kysyttiin 18 väittämän⁴ avulla asteikolla 1-6 siten, että 1=heikko, 2=välttävä, 3=tydyttävä, 4=hyvä, 5=erinomainen ja 6=ylitti odotukset. Väittämien tuloksia on tarkasteltu sekä keskiarvojen että suorien jakaumien avulla. Lisäksi palaute-lomakkeella opiskelijoilta pyydettiin vastaamaan omin sanoin kolmeen seuraavaan kysymykseen: Millaista oli kirjoittaa Wikiin? Mitä opit? Kuinka kehittäisit AMO-opiskelua?

Poliisiopiskelijoiden myönteisiä arvioita keräsivät varsinkin seuraavat väitteet:

- Tunsin ryhmässä tekemisen mielekkääksi (arviot 4.4 - 4.6)
- Sain vaikuttaa työn lopputulokseen (arviot 4.3 - 4.6)
- Oppimistehtävä oli mielestäni sellainen, että siitä on hyötyä tulevaisuudessa (arviot 4.0 - 4.6)
- Esitykseen varattu aika riitti (arviot 4.1 - 4.4)
- Sain tietää ennen harjoitusta rastitehtävät. Niistä oli mielestäni hyötyä itse harjoituksessa (arviot 3.9 - 4.3)

Myös muilta oppimisen (”Opin muiden ryhmien esityksistä uutta”) tulkittiin onnistuneen hyvin.

Tehtävien itseohjautuvuus ja ryhmätoiminta koettiin valtaosin mielekkääksi. Opiskelijat arvostivat myös oppimistehtävien käytännönläheisyyttä ja uskoivat niiden hyödyttävän arkisissa poliisitilanteissa. Erityisesti omien oppimistehtävien asiat jäivät opiskelijoille hyvin mieleen, ja siltä osin AMO-opiskelu vaikuttaa toimineen oppimisen kannalta hyvin. Palautteen mukaan opiskelijat ilmaisivat oppineensa myös toisten pienryhmien esityksistä, tosin oppiminen jäi pinnallisemmaksi kuin oman aiheen ymmärrys. Kaiken kaikkiaan opiskelijat kuitenkin kokivat, että tehtävät ja harjoitukset auttoivat ymmärtämään lakien, ohjeiden, asetusten ja määräysten merkityksen paremmin. Tehtäviin perehtyminen auttoi ymmärtämään myös sen, miten juridiset seikat tulee huomioida työssä ja miten niitä tulee soveltaa käytännössä. Palautteen mukaan poliisin toimivaltuudet selkiytyivät ja kirkastuivat opiskelijoille oppimistehtävien ja harjoitusten avulla.

⁴ Kyselylomakkeen väittämät on esitetty liitteessä 2.

Kysymykseen ”Mitä opit?” kolmen eri kurssin opiskelijat vastasivat oppimiseen ja AMO-opiskeluun viitaten muun muassa seuraavasti (suorat sitaattit helmi-, maaliskuu- ja toukokuussa 2011 annetusta opiskelijapalautteesta):

”Opin omasta työstäni paljon ja purkutunnilla myös hyvin muiden aiheista.”

”Omasta aihealueesta uutta tietoa sain hyvin ja kyllä muidenkin ryhmien esityksistä jäi jotain käteen.”

”Opin aiheestamme paljon ja myös uudenlaista näkökulmaa työskentelyyn ryhmässä.”

”En hirveästi oppinut uutta, mutta syvensi hyvin jo opittuja asioita.”

”Opin paljon. Kerrankin käytiin läpi oikeasti toimivaltuuksia yms.”

”Jokaisen ryhmän esityksestä toivottavasti jotain uutta, mutta jos aivan uutta asiaa ei tullut niin antoivat todella hyvää ja tärkeää kertausta.”

”Oma aihe tosi hyvin. Muiden ryhmien aiheista jäi myös mieleen juttuja.”

”Monipuolisesti kaikesta. Asioista, joista tiesin jo etukäteen, opin uusia lähestymistapoja ja toimintamalleja.”

Oman aiheen oppiminen sai runsaasti kiitosta palautteessa. Lisäksi myös muiden ryhmien aiheista tuntui jäävän jotakin mieleen – jos ei muuta, niin ne toimivat hyvänä kertauksena.

Opiskelijat antoivat palautteessaan myös kehitysehdotuksia AMO-opiskelun parantamiseksi. AMO-opiskelua ehdotettiin kehitettäväksi etenkin ottamalla mukaan useampia aiheita; opiskelijoiden mielestä aiheita mahtuisi kuuteen viikkoon nykyistä enemmän. Tähän samaan asiaan liittyi myös toinen kriittisiä äänenpainoja herättänyt seikka: osa opiskelijoista koki, että työskentelyaikaa oli liikaa. Avoimissa kommentteissa puhuttiin usein ”aiheiden pyörittelystä”.

Myös AMO-opiskelujakson aloittavaan kahden tunnin infotilaisuuteen toivottiin selkeyttä, tiivistämistä ja karsintaa; opiskelijoiden mielestä ”alkutunneilla voitaisiin mennä nopeammin itse asiaan”. Tehtävienantoon toivottiin niin ikään ryhtiä, napakkuutta ja yksiselitteisyyttä, jotta opiskelijat ymmärtäisivät heti, mistä on kyse ja mitä heiltä odotetaan. Ryhmän toimintaa ja ryhmädynamiikkaa koskevat luento-osuudet moni jättäisi aloitussessiosta pois; muutamat opiskelijat tahtoivat myös pienentää pienryhmien kokoa. Lisäksi osa toivoi enemmän aikaa viimeisen istuntokerran yhteiseen pienryhmäesitysten käsittelyyn. Yksittäisinä kehittämisideoina mainittakoon välipalaute neljännelle viikolle, enemmän ohjausta ja seuranta sekä esitysten jälkeen lisää palautetta.

Kysymykseen ”Kuinka kehittäisit AMO-opiskelua?” opiskelijat vastasivat muun muassa seuraavasti (suorat sitaattit helmi-, maalisi- ja toukokuussa 2011 annetusta opiskelijapalautteesta):

”...hassua puhua aikuisille ihmisille ryhmätyön tekemisestä tai ryhmän dynamiikasta.”

”Itsenäinen opiskelu on ihan mukava asia, mutta välillä luppoaikaa jäi turhan paljon kesken päivän.”

”Ryhmätyöhön oli varattu ehkä liikaakin aikaa.”

”Purkamiseen käytetty aika oli lyhyt, että mielellään olisi kuullut muidenkin ryhmien esityksiä.”

”Aikaa tehtävän tekemiseen ei tarvitsisi varata niin montaa tuntia.”

”Hiukan enemmän ohjausta aiheen valintaan ja ehkäpä jonkinlaista ”ulkopuolista tukea” työn välilläkin.”

”Alkubriiffit olivat turhan pitkiä. Laitaisin nopeammin tehtävänjaon käyntiin ja ryhmät hommiin.”

AMOn kehittämishenkisyyttä kuvastaa hyvin opiskelijapalautteen huolellinen käsittely ja nopea reagointi sen antiin. Tästä hyvänä esimerkkinä on se, että ensimmäisestä AMO-kurssista saadun opiskelijapalautteen perusteella muun muassa AMOn alkuinfoa pelkistettiin opiskelijoiden toiveiden mukaisesti (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2011, 6). Tämä muutos heijastui myönteisesti analyysissä mukana olleisiin maalisi- ja toukokuun palautteisiin.

Yleisesti tarkasteltuna tyytyväisyys AMO-opintoihin on ollut kokonaiskeskiarvojen⁵ valossa jokseenkin samalla tasolla kaikilla kolmella ensimmäisellä kurssilla. Helmikuun kurssipalautteen kokonaisarvosana oli 4,0, maaliskuun palautteen 3,9 ja toukokuun palautteen 3,8, asteikolla 1-6. Helmikuun arvioinnissa oli mukana 21 opiskelijaa, kun taas maalisi- ja toukokuussa 42 opiskelijaa kummallakin kerralla. Vaikka kokonaiskeskiarvo on tämän tarkastelun perusteella hienokseltaan laskenut helmikuusta toukokuuhun, erot ovat niin vähäisiä, ettei pitkälle meneviä päätelmiä voi vielä tässä vaiheessa tehdä. Kolmen ensimmäisen AMO-kurssipalautteen ja muun kokemuksen perusteella AMO-työryhmä kuitenkin totesi, että uusi opetustapa on saavuttanut tavoitteensa ja jopa ylittänyt oppimistuloksiltaan PBL-menetelmän tulokset (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2011, 3).

⁵ 18 väittämän kokonaiskeskiarvo asteikolla 1-6

7 Nykytilanne ja tulevaisuuden visiot

Olemme katsastaneet PBL- ja AMO-menetelmää ja tarkastelleet syitä kummankin menetelmän käyttöönottoon Polamkissa. Lisäksi olemme tuoneet esille menetelmistä saatua palautetta ja kokemuksia sekä valottaneet menetelmien taustalla olevia teorioita, tavoitteita ja pedagogisia malleja. Tässä luvussa kiteytetään aikaisempia tietoja ja kokemuksia sekä tarkastellaan PBL:n ja AMOn tämänhetkistä tilannetta Polamkissa. AMOn nykytilaa ja varsinkin tulevaisuutta punnitsemme SWOT-analyysin avulla.

7.1 Resurssinäkökulma: mitä AMO muutti ja miten

Tarkastelimme 5. luvussa syitä siihen, miksi Poliisiammattikorkeakoulussa lähdettiin muuttamaan sinänsä hyvin toiminutta PBL-opetusta kohti AMOa. Nyt kun AMOsta on saatu jo hieman kokemusta, voidaan lyhyesti tarkastella myös AMOn vaikutusta Polamkin opetukseen, opettajien toimintaan ja käytännön järjestelyihin.

Siirtyminen PBL:stä AMOon muutti ohjaavan opettajan työtä olennaisesti, vaikka hänen tehtäväkenttänsä muistuttaakin edelleen PBL-tutoropettajan tehtäväkirjoa. AMOn myötä opettajasta tuli opiskelijaryhmän työprosessin ohjaaja, mutta hän ei enää ole kanssaoppija, oppimiskumppani eikä ilmapiirin rakentaja kuten PBL-opetuksessa. AMO-opetuksessa opettajan työ muistuttaa pikemminkin asiantuntijaorganisaation esimiestehtävää, koska opettaja liikkuu pienryhmästä toiseen eikä asetu ohjaamaan vain yhtä ryhmää. Opettajan tehtävänä on varmistua siitä, että pienryhmät pääsevät tehtävissään alkuun: tarvittaessa opettaja auttaa ryhmää esimerkiksi kysymyksillä tai neuvoilla. Yleensä interventiot ovat lyhyitä ja ryhmät itsenäisiä.

Polamkin PBL-opetus satoi runsaasti opettajaresursseja. Poliisin perustutkinto-opiskelussa PBL-menetelmää käytettiin yhtä aikaa sekä 8. että 10. jaksolla, joten opetuksen toteutukseen tarvittiin samanaikaisesti opiskelijamäärästä riippuen 12-15 tutoropettajaa, joka pienryhmälle omansa. Sen sijaan AMO-opetukseen tarvitaan kahdella yhtäaikaaisella kurssilla vain 4-6 opettajaa, koska yksi opettaja keskittyy yhden luokan ja sen kaikkien pienryhmien työskentelyyn; hän ohjaa, neuvoa ja kommentoi pienryhmien työskentelyä. Opetukseen tarvittavien opettajien määrän muutos 12-15 opettajasta 4-6

opettajaan on merkittävä ja opettajia vapautuu muuhun opetustyöhön. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

Lukujärjestyksen ja opiskelutilojen kannalta muutokset ovat vähäisiä. Siirtyminen PBL:stä AMOon ei vaikuta lukujärjestykseen, koska opiskelussa pitäydytään tutuissa PBL-aikatauluissa (pienryhmät kokoontuvat kerran viikossa, ks. taulukot 1. ja 2.). Sen sijaan ryhmätyötiloja tarvitaan jonkin verran PBL-opetusta enemmän, koska pienryhmien koko pienentyi AMOn myötä kahdeksasta kuuteen opiskelijaan. (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.)

7.2 PBL:n elinkaari lopussa, mutta kehitystyö jatkuu

Ongelmaperustaista oppimista alettiin käyttää Poliisikoulun opetuksessa vuonna 2004. Polamkissa tehdyn päätöksen mukaan PBL poistuu poliisin perustutkinnon ammat-
tiopintojen opetuksesta, ja se korvataan AMO-menetelmällä. AMOn käyttö aloitettiin vuoden 2011 alussa uusien 8. jakson opiskelijoiden kanssa, joskin PBL-opetusta annettiin vielä keväällä 2011 niille 10. jakson opiskelijoille, jotka olivat opiskelleet aikaisemmin PBL-menetelmällä. Näin siksi, että kenenkään opiskelijan ei tarvitse opetella ja käyttää molempia menetelmiä. Syksyllä 2011 aloittaa kuitenkin ensimmäinen 10. jakson kurssi, jolla ei ole enää PBL-opetusta vaan jolle on rakennettu oma AMO-pilottijakso (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011.).

Polamkin opetuksen suunnittelua leimaa jatkuva ja innostunut kehitystyö, jota Polamkin opettajat Seppo Janhonen, Jaakko Kauppila ja Jari Kapiainen ovat tehneet opetusmenetelmien parantamiseksi. Heistä Janhonen ja Kauppila olivat aktiivisesti lanseeraamassa myös PBL-menetelmää silloisen Poliisikoulun opetukseen 2000-luvun alkupuolella. Kun menetelmän käytännöissä alkoi esiintyä epäkohtia, PBL:ää ei suinkaan työnnetty vähin äänin syrjään tai jääty painimaan ongelmien kanssa, vaan mainitut opettajat pyrkivät etsimään ratkaisuja ja kokeilemaan uusia toimintamalleja. Tällainen alati uudistuva ja yhä parempaan lopputulokseen tähtäävä kehitystyö olisi toivottavaa kaikissa Suomen oppilaitoksissa. Organisaatioteoreettisesti tarkastellen kyseessä on japanilainen Kaizen-menetelmä, jonka mukaisesti prosessia pyritään parantamaan jatkuvasti, pienin edistysaskelin. Kaizen on eräänlainen filosofia, kokonaisvaltainen tapa ajatella. Käytän-

nössä Kaizen perustuu jatkuviin, pieniin parannuksiin, pätevyyden ja varustuksen jatkuvaan parantamiseen. (Kaizen – tapa ajatella! 2011.) Japaninkielisen Kaizen-termin *kai* merkitsee ”muutosta” ja *zen* ”hyvää”. Kaizen-ajattelu nojaa filosofiseen uskomukseen siitä, että kaikkea voidaan kehittää. Kaizen-periaatetta noudattavat organisaatiot pyrkivät parantamaan kaikkia prosessejaan koko ajan. Kaizen-lähestymistapaan kuuluu myös ajatus siitä, että parantamistehtävä kuuluu kaikille; jokaisen organisaatioon kuuluvan työntekijän tulisi osallistua jatkuvaan kehittämiseen. (Strategy-train 2011.)

7.3 AMOn SWOT-analyysi

SWOT-nelikenttäanalyysi on yksinkertainen ja yleisesti käytetty analysointimenetelmä yritysmaailmassa. SWOT on lyhenne sanoista Strengths (vahvuudet), Weaknesses (heikkoudet), Opportunities (mahdollisuudet) ja Threats (uhat). SWOT sopii hyvin käytettäväksi erilaisissa organisaatioissa. Tarkastelu voi koskea joko koko organisaatiota tai yksityiskohtaisemmin jotakin sen toiminnan osaa. Analyysissä tulisi tarkastella erikseen nykytilaa (vahvuudet, heikkoudet) ja niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat tulevaisuudessa toiminnan onnistumiseen (uhat, mahdollisuudet). (Qualitas Forum 2011.) Yksinkertaisen rakenteensa vuoksi SWOT sopii hyvin myös toimintatapojen, tässä tapauksessa uuden opetusmenetelmän, arviointiin.

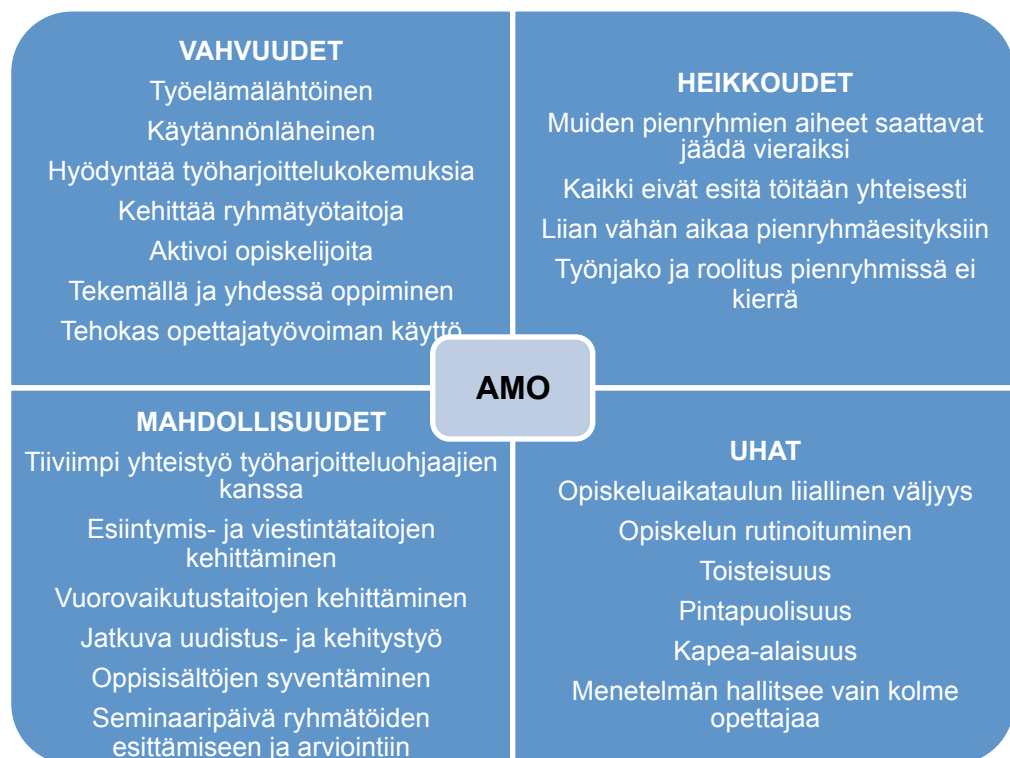
Nelikentän osa-alueista vahvuudet ja heikkoudet ovat sisäisiä eli ne ovat lähtöisin organisaatiosta tai arvioitavasta kohteesta. Vahvuuksia ja heikkouksia arvioitaessa voidaan analysoida esimerkiksi kohteen ominaispiirteitä, rakenteita ja toimintakulttuuria. Vahvuuksien kartoituksessa on tärkeää olla realistinen: vahvuuksia ei tule liioitella, mutta toisaalta on turhaa olla liian vaatimaton. Heikkouksia voidaan kartoittaa muun muassa kysymällä, mikä ei toimi hyvin ja mitä pitäisi välttää tulevaisuudessa. (OK-opintokeskus 2011.)

Toisin kuin vahvuudet ja heikkoudet, mahdollisuudet ja uhat ovat lähtöisin arvioitavan kohteen ulkopuolelta. Jos analysoidaan esimerkiksi jonkin organisaation tai idean mahdollisuuksia, niihin voivat vaikuttaa erilaiset väestötrendit, median kiinnostus sekä yhteiskunnallinen, taloudellinen ja teknologinen kehitys. Tulevaisuuteen suuntaavan näkökulman kautta SWOT-analyysissä voidaan pohtia, miten arvioitava kohde voi itse vahvistaa myönteistä kehitystä ja omia mahdollisuuksiaan. Uhat puolestaan ovat lähitu-

levaisuudessa näkyviä ongelmia tai asioita, joita tulisi välttää. Koska myös uhat ovat ulkoisia, niitä voivat tuottaa samat asiat ja tekijät kuin mahdollisuuksiakin. (OK-opintokeskus 2011.)

Polamkin opetusmenetelmien kehityskaari muodostaa selvän jatkumon opetuksen siirtymisessä ensin perinteisestä, opettajavetoisesta luokkaopetuksesta ongelmaperustaisen oppimisen käyttöön ja siitä edelleen ammatillisen osaamisen menetelmään eli AMOon. Kutakin kehitysvaihetta ovat sysänneet liikkeelle ja innoittaneet niin koulun sisäiset kuin ulkoiset tekijät. Tällä hetkellä AMO on tuorein, vasta käyttöön otettu uusi oppimis- ja opetusmenetelmä – tosin sitäkin on jo alettu kehittää, kuten luvussa 6.2.2 todettiin.

Jotta saisimme kootuksi AMO-menetelmän hyvät puolet ja kehittämiskohteet, päätimme tehdä siitä SWOT-analyysin. Laatimamme SWOT-analyysi perustuu poliisiopiskelijoiden antamaan kurssipalautteeseen, AMOn kehittämiseen keskeisesti vaikuttaneen opettajakolmikon haastatteluun sekä omiin havaintoihimme ja pohdintaamme. Tässä raportissa SWOT-analyysin tarkoituksena on auttaa hahmottamaan ja jäsentämään AMO-menetelmän nykytilaa vahvuuksien ja heikkouksien kautta sekä tuomaan esiin vaihtoehtoisia kehittämissuuntia arvioimalla menetelmän mahdollisuuksia ja uhkia (Kuvio 6.). Kehittämisaikatuksia ja pohdintaa heikkouksien vähentämiseksi ja uhkien ehkäisemiseksi esitetään tarkemmin luvussa 8.



Kuvio 6. AMOn SWOT-analyysi

Vahvuudet

SWOT-analyysissämme luokittelemme AMOn vahvuuksiksi työelämälähtöisyyden ja käytännönläheisyyden, joihin kytkeytyy työharjoittelun ajoittuminen lähelle AMO-opetusjaksoja. Opiskelijoilla on tuoreessa muistissa työharjoittelukokemukset, joista he voivat ammentaa elementtejä ja aineksia AMO-opiskeluun. Opiskelijapalautteen mukaan käytännönläheisyys motivoi opiskelijoita ja he kokevat oppivansa oikeita asioita. AMO aktivoi opiskelijoita myös itsenäiseen tiedonhakuun sekä tiedon prosessointiin ja soveltamiseen. Opiskelijoiden ryhmä- ja tiimityöskentelytaitoja kehittää pienryhmätyöskentely, töiden jakaminen ja yksilöllisesti haetun tiedon saattaminen yhteisesti muille esiteltävään muotoon.

AMOn opiskeluprosessissa toteutuu monipuolisesti tekemällä oppiminen: AMO-opiskelu ei noudata perinteistä ajattelutapaa, jonka mukaan ensin opetellaan teoria ja sen jälkeen harjoitellaan, vaan se nojaa pikemminkin ”aloita tekeminen ja opi tehdessäsi” -malliin. Tällaisen lähestymistavan katsotaan orientoivan opiskelijoita nykyajan nopea-

tempoiseen työelämään. (Kauppila, Kapiainen & Janhonen 2010, 8.) Resurssinäkökulmasta AMOn vahvuudeksi voidaan nostaa tehokas opettajatyövoiman käyttö; AMO-opetuksen toteutukseen tarvitaan vain yksi opettaja luokkaa kohden, mikä on huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi PBL-opetuksessa.

Heikkoudet

SWOT-analyysissämme AMOn keskeinen heikkous kumpuaa opiskelijoiden antamasta palautteesta, jonka mukaan muiden pienryhmien esityksistä ei opi niin hyvin kuin omasta aiheesta. Tekemällä oppimisen näkökulmasta tämä on loogista, mutta mielestämme on pohtimisen arvoista, kuinka opiskelijat saisivat nykyistä enemmän hyötyä myös muiden oppimistehtävistä. AMOn toinen heikkous sivuaa samaa teemaa: opiskelijat toivoisivat enemmän aikaa yhteisille pienryhmäesityksille, jotta kaikki pienryhmät pääsisivät esittämään lopputuotoksensa koko luokalle. Mikäli esitysaikaa olisi enemmän, kaikkia aiheita olisi mahdollista pohtia nykyistä perusteellisemmin, mikä puolestaan edistäisi oppimista toisten pienryhmien aiheista.

Polamkin opettajakolmikron teemahaastattelussa tuli lisäksi esille, että ammatillisen osaamisen menetelmässä tehtäväroolit (puheenjohtaja, sihteeri, havainnoija) eivät kierrä opiskelijoiden pienryhmissä. Sen sijaan roolit valikoituvat opiskelijoiden toivomalla tavalla eli tavallisesti heidän vahvuuksiensa mukaisesti. Vaikka PBL:n kiertävät tehtäväroolit todennäköisesti herättivät ainakin joissakin opiskelijoissa vastustusta, näkisimme oppimisen kannalta hyväksi, että opiskelijat kokeilisivat tutussa ympäristössä muitakin rooleja kuin niitä, joissa he kokevat olevansa hyviä ja omalla vahvuusalueellaan. Tästä syystä listasimme AMOn vapaan tehtäväroolituksen menetelmän heikkoudeksi.

Mahdollisuudet

Kun mietimme tulevaisuutta ja tarkastelemme AMOn mahdollisuuksia, nostamme ensimmäiseksi esiin nykyistä tiiviimmän yhteistyön opiskelijoiden työharjoitteluohjaajien ja -paikkojen kanssa. Tästä herää kysymys, olisiko AMO-opiskelua mahdollista kytkeä nykyistä enemmän oikeisiin työelämän tilanteisiin? Voisivatko oppilaitos (Polamk) ja työharjoittelupaikat tiivistää yhteistyötään, lisätä vuorovaikutusta ja rikastaa verkostoitumisen avulla niin opetuksen kuin työelämänkin käytäntöjä ja toimintatapoja? Toinen

listaamamme AMOn mahdollisuus on oppisisältöjen syventäminen. Kun AMOn käytännöt vielä lujittuvat, ja se vakiintuu Polamkissa ammatillisen oppimisen vahvaksi menetelmäksi, sen avulla on mahdollista syventää oppisisältöjä säätelemällä oppimistehtävien vaativuusastetta ja haastavuutta. Ammatillisten oppisisältöjen lisäksi oppimistehtäviin voidaan kenties lisätä poliisityön etiikan, työssä jaksamisen ja henkisen kuormituksen ulottuvuuksien pohdintaa.

Yksi AMO-menetelmän jalostamismahdollisuus on mielestämme opiskelijoiden esiintymis- ja viestintätaitojen kehittäminen AMO-prosessiin kuuluvien loppuseminaariesiintymisten avulla. Purkutilaisuudessa opiskelijoilla olisi hyvä tilaisuus harjoitella vaikuttavaa ja selkeää esiintymistä. Asiasisältöjen esittelyn ja siihen liittyvän keskustelun sekä suullisen palautteen lisäksi loppuseminaarissa voitaisiin arvioida myös esiintymistaitoja. Tällaisten taitojen omaksuminen ja arviointi voitaisiin saavuttaa integroimalla poliisityön ammattisisältöjen opiskelua suomen kielen ja viestinnän opiskeluun. Jotta esiintymistaitojen harjoittelu ja arviointi mahtuisi mukaan tiivistähtiseen loppuseminariin, oppimistehtävien purkamiseen oli hyvä varata kokonainen seminaaripäivä.

AMOn olennainen ja selkeä etu on sen joustavuus, joka mahdollistaa menetelmän jatkuvan uudistamisen ja kehittämisen. Tiukat metodologiset säännöt tai raamit eivät kahlitse AMOa, vaan siinä mahdollisesti esiintyviä epäkohtia voidaan poistaa erilaisin keinoin ja avoimin mielin, oppilaitoksen määrittelemissä puitteissa.

Uhat

SWOT-analyysissämme AMOn yhtenä uhkana on liian löyhä opiskeluaikataulu, joka mainittiin opiskelijoiden ensimmäisissä kurssipalautteissa. Mikäli opiskelussa koetaan olevan liikaa aikaa, oppimistehtävän laatiminen aloitetaan helposti liian myöhään (”kun aikaa on”) ja lopulta työ joudutaan toteuttamaan kiireessä. Lisäksi liian väljä aikataulu saattaa turhauttaa tiukkaan opiskelurytmiin tottuneita opiskelijoita, jolloin vaarana on opiskelumotivaation heikkeneminen. Liian löyhän aikataulutuksen lisäksi näemme AMOn mahdollisena uhkana rutinoitumisen. PBL-opiskelun tavoin AMOn syklimäisyys ja toisteisuus saattavat pidemmällä aikajaksolla rutinoida pienryhmien toimintaa haitallisesti. Kuten Polamkin opettajakolmikun haastattelussa kävi ilmi, PBL:ssä opiskelijoiden laatimat muistiot alkoivat vuosien kuluessa toistaa itseään, ja opettajat alkoi-

vat jopa epäillä, että edellisten PBL-kurssien muistioita kopioidaan uusien muistioiden pohjiksi.

Toisin kuin PBL-opetukseen, AMOon kuuluvat keskeisesti käytännön harjoitukset. Harjoitusten pohtiminen ennakkoon ja niiden toteuttaminen YPO-harjoituspäivänä tuovat opiskeluun käytännönläheisyyttä, mutta toisaalta vaarana on opiskelun pintapuolisuus. Mikäli opiskelijat keskittyvät vain harjoitusten suorittamiseen pohtimatta syvemmin toiminnan taustalla olevia säädöksiä, ohjeita ja lakeja, oppiminen ei saavuta AMOn tavoitteena olevan syväoppimisen tasoa.

Kapea-alaisuuden uhka liittyy läheisesti edellä mainittuun pintapuolisuuteen ja AMOn vahvoihin ammatillisiin painotuksiin. Luokittelemme AMOn riskiksi kapea-alaisuuden siksi, että opiskelijoiden keskittyminen poliisitehtävien suorittamiseen saattaa jäädä mekaaniseksi tehtävien ratkaisemiseksi. Hyväksyttävä oppimis- ja harjoitustehtävien suorittaminen ei vaadi opiskelijoilta välttämättä keskustelua ja käsittelyä, joissa he pohivat ja tulkitsevat simulaatiotehtävien syy- ja seuraussuhteita ja laajoja kytkentöjä yhteiskunnan ilmiöihin, kehitykseen ja muutoksiin.

Vaikka AMOn vahvuutena on tehokas opettajatyövoiman käyttö, sen kääntöpuolena ja uhkana voidaan pitää sitä, että menetelmän hallitsee tällä hetkellä vain kolme Poliisiammattikorkeakoulun opettajaa. Jo yhdenkin opettajan estyminen jättäisi opetuksen kahden opettajan varaan. Vaikka AMO-pilottikurssien pyörittäminen 8. opintojaksolla on toiminut kolmen opettajan voimin, menetelmän laajentaminen syksyllä 2011 myös 10. opintojaksolle luo tarpeen kouluttaa lisää Polamkin opettajia AMO-menetelmän osaajiksi. Ideaalitilanteessa oppilaitoksessa olisi 4-6 AMO-menetelmän hallitsevaa opettajaa.

8 Yhteenveto ja pohdinta

Tampereen Poliisiammattikorkeakoulussa on eletty pedagogisesta näkökulmasta erityisen mielenkiintoisia aikoja tämän vuoden alusta lähtien, kun uusi ammatillisen osaamisen menetelmä eli AMO on vähitellen otettu käyttöön. Ensimmäinen suuri askel Poliisikoulussa otettiin kuitenkin jo vuonna 2004, jolloin ongelmaperustainen oppiminen eli PBL otettiin osaksi poliisin perustutkinnon ammattiopintoja.

Muutos perinteisestä, opettajavetoisesta luokkaopetuksesta opiskelijakeskeiseen PBL:ään herätti epäluuloja sekä opettajissa että opiskelijoissa, mutta palautteen ja kokemusten perusteella menetelmä vaikutti toimivalta, ja se vakiinnutti paikkansa Polamkin opetuksessa kuudeksi vuodeksi.

8.1 PBL:stä AMOon

Vuosien varrella PBL-menetelmässä havaittiin epäkohtia niin opiskelijoiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Menetelmää ei kuitenkaan hylätty, vaan sitä kehitettiin ja muutettiin vähitellen pois alkuperäisestä, ”puhdasoppisesta” PBL-käytännöstä. Keskeisinä menetelmän kehittäjinä Polamkissa ovat olleet opettajat Seppo Janhonen, Jaakko Kaupila ja Jari Kapiainen, joita haastattelimme tätä kehittämishanketta varten. PBL:n jatkuvan kehittämis- ja muutostyön keskellä opettajakolmikolle heräsi ajatus siitä, että PBL:stä pitäisi kehittää täysin oma ja uusi menetelmä Poliisiammattikorkeakoulun käyttöön. Lisäpontta kehittämistyölle antoi PBL-toteutuksen vaatima runsas opettajajoukko sekä opiskelun työläys ja rutinoituminen.

Kehittämistyön päätteeksi Polamkissa lanseerattiin vuonna 2011 AMO, ammatillisen osaamisen menetelmä. Vaikka AMO rakentuu pitkälti PBL:n perustalle, AMOa voi luonnehtia sanoilla pedagoginen synteesi. PBL:n lisäksi AMOssa on vaikutteita tutkivasta oppimisesta, yhteistoiminnallisesta oppimisesta ja projektioppimisesta. Teoreettisen taustansa AMO saa konstruktivismista, jonka mukaan maailmaa rakennetaan tässä ja nyt. Oppimista ei pidetä passiivisena tiedon vastaanottamisena, vaan oppijoiden katsotaan rakentavan tietoa ja samalla maailmaa sekä käsityksiään siitä. Lisäksi AMOn

taustalla vaikuttaa ratkaisukeskeinen pedagogiikka, joka painottaa erityisesti työelämässä syntyneiden kysymysten ja ongelmien ratkaisua.

Polamkissa on jo ehditty saada kokemuksia ammatillisen osaamisen menetelmästä tämän vuoden aikana. Toistaiseksi näyttäisi siltä, että uudistuksella on saatu kitkettyä pois PBL:n ongelmia, joita olivat muun muassa opetuksen tason ja käytäntöjen vaihtelevuus opettajittain, opiskelun rutinoituminen ja kuormittavuus sekä menetelmän jäykkä rakenne. Opiskelijoiden itseohjautuvuus kuuluu AMO-opetukseen, ja menetelmä vaikuttaa toimivan hienosti PBL:ää olennaisesti vähäisemmin opettajavoimin. AMOon on omakuttu ongelmaperustaisesta oppimisesta lukuisia hyviksi havaittuja piirteitä, kuten opiskelijalähtöisyys, opiskelijoiden itsenäinen tiedonhaku ja tiedon prosessointi sekä tiimimäinen työskentely pienryhmissä. Työelämlähtöisyys ja käytännönläheisyys lisääntyivät ja parantuivat entisestään, kun AMO-opetukseen otettiin mukaan työelämää simuloivien harjoitusten pohdinta ja toteuttaminen käytännössä.

8.2 Ajatuksia AMO-menetelmän kehittämiseksi

On ollut ilo todeta, kuinka innostuneesti haastattelemamme Polamkin opettajakolmikko on jatkuvasti pyrkinyt kehittämään PBL-menetelmää Kaizen-filosofian mukaisesti. Sama kehitystyö näyttää jatkuvan myös AMO-menetelmän kanssa. Tässä kehittämishankkeessa on aiheellista tarkastella AMOa myös kriittisesti, mahdollisimman objektiivisesti – ensisijaisesti opiskelijapalautteen nojalla, mutta myös opettajakolmikron haastattelun perusteella. Esitämme seuraavaksi AMO-menetelmän kehittämiskohteita, jotka nousivat pohdinnassamme esille. Näitä AMOn heikkouksia ja uhkia sivuttiin jo luvun 7. SWOT-analyysissa.

Kiinnitimme huomiota poliisiopiskelijoiden kurssipalautteissa esiintyviin pettymyksen ilmauksiin, jotka liittyivät AMO-prosessin ryhmätöiden purkutilaisuuksiin. Opiskelijat turhautuivat, kun kaikki pienryhmät eivät päässeetkään esittämään tehtäväratkaisujaan ja tuotoksiaan koko kurssille. Ajanpuutteen vuoksi suurista luokista arvottiin esiintymään vain kolme pienryhmää. Toisaalta opiskelijapalaute kertoo, että AMO-aikataulussa on koettu olevan turhaa väljyyttä, suoranaista joutokäyntiä. Olennainen

kysymys onkin, voisiko AMO-prosessin aikataulua jaksottaa uudella tavalla tai resursoida nykyisestä poiketen?

Mielestämme pohtimisen arvoinen ratkaisu edellä mainittuun kritiikkiin voisi olla esimerkiksi kahden erillisen purkutilaisuuden tai kokonaisen loppuseminaaripäivän järjestäminen. Motivaation kannalta oikeus esittää oman ryhmän työn tulos muille koetaan ilmeisen tärkeäksi. Pienryhmien esityksiä ja niihin liittyviä keskusteluja ei pidä väheksyä myöskään oppimisenäkökulmasta. Opiskelijoille muiden ryhmien esitysten seuraaminen tuo aina tuoreita ja vaihtelevia näkökulmia tuttuunkin aiheeseen. Aikataulullisesti kaksi purkutilaisuutta tai kokonainen seminaaripäivä tarkoittaisi vähemmän itsenäistä työskentelyaikaa, mutta opiskelijapalautteen perusteella koko AMO-prosessin aikataulussa olisi tiivistämisen varaa.

Toinen huomioimamme kehityskohta liittyy niin ikään pienryhmätöiden purkutilaisuuksiin. Näkemyksemme mukaan AMOn ryhmätöiden purkutilaisuuden arviointi ja panostuksen miettiminen vaatisivat kriittistä arviointia ja rakentavaa tarkastelua. Purkutilaisuuksia voisi varioida tai tehostaa tuomalla uutena elementtinä mukaan esimerkiksi ryhmien välisen opponoinnin tai ennalta määritellyn toisen ryhmän esityksen kommentoinnin tai kysymysten esittämisen. Päädyimme tähän huomioon sen vuoksi, että purkutilaisuus olisi oivallinen esiintymistaitojen ja vaikuttavan sekä selkeän vuorovaikuttamisen oppimistilanne. Tällä hetkellä AMO-seminaarissa keskitytään asiasisältöihin, substanssiin. Jatkossa voitaisiin harkita, olisiko mahdollista yhdistää purkutilanteisiin myös esiintymisen arviointia ja siihen liittyvien taitojen kohentamista? Olisivatko tällaiset oppisisällöt nivottavissa esimerkiksi äidinkielen ja viestinnän opetukseen?

Kolmas huomiomme liittyy AMOn työelämälähtöisyyteen – näin siksi, että AMO-menetelmän kehittämisessä ja tavoitteissa korostui työelämän huomiointi entistä paremmin ja lisäksi ammattikorkeakoulun tehtäviin ja vaatimuksiin kuuluu AMK-asetuksen (2003/352) mukaan työelämälähtöisyys. Poliisin perustutkintoon sisältyykin runsaasti työssäoppimista eli kaksi pitkää työharjoittelujaksoa, yhteensä reilun vuoden verran. AMOn seuraava kehittämisaskel voisi olla työharjoittelun eli konkreettisen työelämäyhteyden ja oppilaitoksen välisen vuoropuhelun avaaminen ja yhteyden tiivistäminen.

Työelämän ja oppilaitoksen välisen yhteistyön kehittämistä vaikeuttaa se, että poliisilaitosten työnohjaajien joukko on heterogeeninen, vaihtuva ja suuri. Työnohjaajien taidot ja kyvyt saattavat vaihdella melkoisesti aivan kuten poliisiopiskelijoiden tehtävätkin paikkakunnista ja laitosten resursseista riippuen. Silti pohtimisen arvoista olisi, mitä keinoja, mahdollisuuksia ja resursseja olisi työharjoittelun ja AMOn nykyistä tiiviimpään yhteistoimintaan. Miten yhteyttä voitaisiin tehostaa ja päästä todelliseen integrointiin? Uudenlaiset yhteistyömuodot nostaisivat AMOn seuraavalle kehitystasolle, jolloin työelämälähtöisyyden lisäksi voitaisiin puhua jopa työelämän kehittämismahdollisuuksista. Luonnollisesti kehittämistyössä täytyisi muistaa ja ymmärtää poliisityön erityispiirteet, varsinkin sen luonnetta ja toimintaa säätelevät lait, asetukset ja ohjeet.

Neljäs kehittämiskohteemme nousee esiin Polamkin opettajakolmikon teemahaastattelusta. Analysoidessamme haastattelua kiinnitimme huomiota Seppo Janhosen kommenttiin: ”AMOssa kaikki saavat tehdä sitä, missä ovat hyviä. Hyvä kirjoittaja kirjoittaa, vahvat henkilöt toimivat puheenjohtajina...” (Janhonen, Kapiainen & Kauppila 2011). Tällainen menettely miellyttää varmasti opiskelijoita, jotka voivat valita ryhmässä itselleen mieluisan roolin ja keskittyä vahvuuksiensa hyödyntämiseen sekä toimimaan itselleen luontaisesti joko voimakkaassa tai vetäytyvässä roolissa. PBL:ään kuuluva roolien kierrättäminen, jossa jokainen pääsee vuorollaan kokeilemaan erilaisia tehtäviä, ei aina innosta opiskelijoita. Kehittäisikö opiskelijoita kuitenkin oppimismielessä oman mukavuusalueen jättäminen tutussa ryhmässä ja turvallisessa oppimismiljöössä ja valmentaisi heitä työelämää varten? Oikeassa työelämässä kun omaa rooliaan ja tehtäviään ei voi niin helposti valita. AMO-prosessissa rooleja voitaisiin kierrättää ja vaihdattaa luovasti; tässäkin AMOn ei tarvitse noudattaa orjallisesti PBL:n normistoa.

8.3 Morsiuspukua kokoamassa

Tutkimusmatka kahden nykyaikaisen, opettajakeskeisen luokkahuoneopetuksen haastavan opetus- ja oppimismenetelmän maailmaan on ollut erittäin mielenkiintoinen. Matkamme alkoi kiinnostuksesta PBL-menetelmään ja Poliisiammattikorkeakouluun ainutlaatuisena oppilaitoksena, mutta päädyimme tarkastelemaan aitiopaikalta uutta opetus- ja oppimismenetelmää, AMOa: sen taustoja, lähtökohtia, vaikutteita ja kehittämisprosessia sekä siitä saatuja ensikokemuksia.

Olemme aikaisemmin tässä työssä nimittäneet AMOa pedagogiseksi synteetiksi. Hieman leikillisesti ammatillisen osaamisen menetelmää voidaan verrata myös morsiuspuvuun: siinä on jotakin vanhaa, jotakin uutta, hieman lainattua ja – perinteisestä morsiuspuvusta poiketen – reilusti sinistä. 'Vanhalla' tässä viitataan Polamkissa useita vuosia käytössä olleeseen PBL-menetelmään, jossa AMOn juuret ovat vahvasti ja jonka vaikutus näkyy selvästi AMOn käytännöissä. 'Uutta' PBL-menetelmään verrattuna ovat muun muassa AMO-opiskeluun liitetyt harjoitukset, loppuseminaari ja pienryhmien yhteiset esitykset sekä opettajan erilainen rooli opetuksen toteutuksessa. 'Lainattua' ovat monet yhteistoiminnallisuutta korostavien oppimismenetelmien käytännöt ja tavat sekä taustafilosofia: pienryhmätyöskentely, itsenäinen tiedonhaku ja sen yhdistäminen kokonaisuudeksi sekä oppimisen mieltäminen merkitysten rakentamiseksi sirpale- ja faktatiedon passiivisen vastaanottamisen sijaan. 'Reilusti sinistä' tuo mukanaan AMO-menetelmän ainutlaatuinen kehittämis- ja toteuttamisympäristö eli Poliisiammattikorkeakoulu, jonka ydin on vaativa poliisityö ja jonka miljöötä hallitsevat sinisiin univormuihin sonnustautuneet opiskelijat ja opettajat.

AMO-menetelmä on ollut käytössä poliisin perustutkinnon 8. jaksolla yli puolen vuoden ajan. Jokaisesta kurssista kerätään palautetta, ja menetelmää on jo ehditty muuttaakin saadun palautteen perusteella. Menetelmä otettiin Polamkissa käyttöön myös perustutkinnon 10. jaksolla syksyllä 2011. Lokakuun puolivälissä seminaariin päättyneen 10. opintojakson AMO-tehtävissä painotettiin rikostorjuntaa ja kriminaalitekniikkaa, kun 8. jakson AMO-syklissä tehtävät keskittyivät kenttätoimintaan ja liikenteeseen. AMOa kehitetään edelleen saatujen palautteiden perusteella. Tällä hetkellä tavoitteena on saada seminaariesityksiin lisää aikaa, jotta kaikki ryhmät pääsevät esittämään työnsä. Opiskelijoiden antama numeerinen AMO-palaute on edelleen hyvää, mikä kannustaa jatkamaan valitulla tiellä.

Olisi mielenkiintoista ja hyödyllistä jatkaa AMOn kehityskaaren seuraamista ja tulosten arvioimista jatkotutkimuksen avulla. Seurantatutkimuksen rungon voisivat muodostaa saadut kurssipalautteet ja opettajien kokemukset pidemmältä ajanjaksolta, ja tutkimuksessa voitaisiin arvioida oppimistuloksia esimerkiksi vuoden tai kahden vuoden kuluttua AMO-aloituksesta. Esittämämme SWOT-analyysin vertaaminen vallitsevaan tilanteeseen saattaisi niin ikään olla kiinnostavaa.

Haastattelemiemme opettajien innostus ja jatkuvan kehittämisen filosofia toteutuvat upealla tavalla Poliisiammattikorkeakoulun käytännössä. Tällaisen avoimen ja rohkean ajattelu- ja toimintamallin soisi tarttuvan niin meihin tuleviin opettajiin kuin muihinkin käytännön opetustyötä tekeviin ammattilaisiin.

Lähteet

- Alanko-Turunen, M. 2003. Tutoriaalikeskustelu tiedon rakennustyömaana. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöjä. 3. painos. Tampere: Tampere University Press, 130-147.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. 15.-16. painos. Helsinki: Tammi.
- Kaizen – tapa ajatella! Luettu 8.8.2011. <http://www.leanpartner.fi/pdf/kaizensuo.pdf>
- Kalli, P. 2003. Ratkaisukeskeinen pedagogiikka ammatillisen opettajan työvälineenä. Teoksessa Kotila, H. (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Ajankohtaisia puheenvuoroja. Helsinki: Edita, 59-75.
- Korhonen, M. 2001. PBL – Ongelmaperustainen oppiminen tietojen, taitojen ja käytännön valmiuksien tuottajana. Teoksessa Honka, J., Lehtinen, M. & Honka, U. (toim.) Ammattikasvatuksen uudet tuulet. Vaikutteita AERA 2001 Konferenssista. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Julkaisu D:140, 45-56.
- OK-Opintokeskus 2011. Luettu 7.8.2011. <http://www.ok-opintokeskus.fi/swot-analyysi>
- Poikela, E. & Nummenmaa, A.R. 2003. Ongelmaperustainen oppiminen tiedon ja osaamisen tuottamisen strategiana. Teoksessa Poikela, E. (toim.) Ongelmaperustainen pedagogiikka – teoriaa ja käytäntöjä. 3. painos. Tampere: Tampere University Press, 33-52.
- Poikela, E. & Poikela, S. 2010. Ongelmaperustainen pedagogiikka eilen, tänään ja huomenna. Kasvatus & Aika. Kasvatuksen historiallis-yhteiskunnallinen julkaisu 4/2010. Luettu 2.9.2011. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=354
- Poliisiammattikorkeakoulu 2011. Luettu 15.8.2011. <http://www.polamk.fi>
- Qualitas Forum 2011. Luettu 7.8.2011. <http://www.qualitas-forum.fi/Laadunty%C3%B6kalut/SWOTanalyysi/tabid/132/Default.aspx>
- Salakari, H. 2009. Toiminta ja oppiminen – koulutuksen kehittämisen tulevaisuuden suuntaviivoja ja menetelmiä. Helsinki: Eduskills Consulting.
- Strategy-train. Small Enterprise Strategic Development Training 2011. Luettu 16.10.2011. <http://www.strategy-train.eu/index.php?id=249&L=2>

Tynjälä, P. 2004. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-4. painos. Helsinki: Tammi.

Julkaisemattomat lähteet

- AMO-palaute. Helmi-, maaliskuu- ja toukokuu 2011. Tampereen Poliisiammattikorkeakoulu.
- Janhonen, S. 2010. Ongelmaperustainen oppiminen (PBL) – osa Polamkin oppimisfilosofiaa. Tampereen Poliisiammattikorkeakoulun selvityksiä.
- Janhonen, S., Kapiainen, J. & Kauppila, J. 2011. Teemahaastattelu Tampereen Poliisiammattikorkeakoulussa 30.5.2011.
- Kauppila, J., Kapiainen, J. & Janhonen, S. 2010. Poliisiammattikorkeakoulun ongelmaperustaisen opetuksen kehittäminen poliisin perustutkinnossa. Työryhmän kehitysehdotus uudeksi opetusmenetelmäksi. Tampereen Poliisiammattikorkeakoulun selvityksiä.
- Kauppila, J., Kapiainen, J. & Janhonen, S. 2011. Poliisiammattikorkeakoulun ongelmaperustaisen opetuksen kehittäminen poliisin perustutkinnossa. Työryhmän väliarviointi pilottikurssien kokemuksista. Tampereen Poliisiammattikorkeakoulun selvityksiä.
- Vuoden 2009 PBL-palaute. Jakso 8. Tampereen Poliisiammattikorkeakoulu.

Liitteet

1 (3)

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taru Annala
Helena Lintunen

25.5.2011

Teemahaastattelu: kysymyksiä Poliisiammattikorkeakoulun PBL- ja AMO-menetelmiä kehittäneille ja soveltaneille opettajille

Haastateltavat Polamkin opettajat:

Seppo Janhonen
Jari Kapiainen
Jaakko Kauppila

Ryhmähaastattelun tavoitteena on kuvata ammatillisessa opetuksessa käytettäviä opetusmenetelmiä (PBL ja AMO) prosesseina sekä eritellä niiden ominaisuuksia, eroja, yhtäläisyyksiä ja toteutusta.

1) Ongelmaperustainen oppiminen eli Problem-based Learning –menetelmä

Käyttöönotto, käyttökohteet, perusteet

- Milloin PBL otettiin käyttöön Polamkissa?
- Miksi Polamkissa alettiin käyttää PBL-metodia?
 - o Millaisin perustein menetelmä otettiin käyttöön?
- Minkälaisissa opetustilanteissa (kursseilla/oppisisällöissä) PBL:ää on käytetty? Miksi juuri näissä?
 - o Millä tasoilla?

Käytännön toteutustapa

- Miten PBL-menetelmää on käytetty Polamkissa? Kuvailkaa tutoriaalisykliä.
 - o Minkälaisia triggeriä (lähtökohtia/herätteitä) opetuksessa on käytetty?
 - o Tutoriaalisyklin pituus, käytännöt, roolitus, ryhmäkoot?
 - o Minkälaisia oppimistehtäviä on käytetty (esseitä...)? Miksi juuri näitä?
- Minkälainen resursointi PBL-menetelmän mukaisessa opetuksessa on ollut?
 - o tutoropettajien ajankäyttö, merkitys, miehityksen vahvuus, muu opetuksellinen panostus
- Onko sähköisiä oppimisympäristöjä hyödynnetty PBL-opetuksessa? Miten? Miksi?

(jatkuu)

Tulokset, arviointi, kokemukset, palaute

- Minkälaisia oppimistuloksia PBL-menetelmällä on saavutettu?
- Miten oppimistuloksia on arvioitu? Minkälaisilla menetelmillä? Miksi näin?
 - o itsearviointi, vertaisarviointi, tutorarviointi?
- Minkälainen käsitys teillä on opiskelijapalautteesta?
- Entä minkälaisia kokemuksia teillä/muilla opettajilla on PBL-menetelmän käytöstä?
- Onko PBL-opetuksen todettu vaikuttaneen opiskelijoiden työelämävalmiuksiin? Miten?
- Mikä PBL-menetelmässä on parasta Polamkin opetuksen näkökulmasta?
- Entä mikä PBL-menetelmässä on huonointa, mikä ei ole toiminut?

2) Ammatillisen osaamisen menetelmä eli AMO

PBL:n kehittäminen ja muokkaaminen AMOksi

- Milloin AMO otettiin käyttöön Polamkissa?
- Mikä oli keskeisin syy / keskeisimmät syyt siihen, että PBL:stä lähdettiin siirtymään AMO:on?
- Miten AMOn suunnittelu ja kehitystyö etenivät?
 - o Onko Polamkin AMO täysin ainutkertainen ja oma sovellus?
- Minkälaisissa opetustilanteissa (kursseilla/oppisisällöissä) AMOa käytetään?
 - o Millä tasoilla?

Käytännön toteutustapa

- Kertokaa, minkälainen oppimisprosessi AMO on?
 - o Tutoriaalisyklin pituus, käytännöt, roolitus, ryhmänmuodostus, ryhmäkoot?
 - o Käytetäänkö triggereitä (lähtökohtia/herätteitä)? Minkälaisia? Eroavatko ne PBL:n triggereistä? Miten?
 - o Käytetäänkö oppimistehtäviä? Minkälaisia? Eroavatko ne PBL:n oppimistehtävistä? Miten?
- Minkälainen resursointi AMO-menetelmän mukaisessa opetuksessa on ollut?
 - o Tutoropettajien ajankäyttö, merkitys, miehityksen vahvuus, muu opetuksellinen panostus
 - o Eroaako PBL:stä? Miten?
- Onko sähköisiä oppimisympäristöjä hyödynnetty AMO-opetuksessa? Miten? Miksi? Eroaako käyttö PBL:n käytöstä?

(jatkuu)

Tulokset, arviointi, kokemukset, palaute

- Minkälaisia oppimistuloksia AMO-menetelmällä on saavutettu? Miten ne eroavat PBL-menetelmällä saavutetuista tuloksista?
- Miten oppimistuloksia on arvioitu? Minkälaisilla menetelmillä? Miksi näin?
 - o itsearviointi, vertaisarviointi, tutorarviointi?
- Minkälainen käsitys teillä on opiskelijapalautteesta? Eroaako se PBL-menetelmästä saadusta palautteesta?
- Entä minkälaisia kokemuksia teillä/muilla opettajilla on AMO-menetelmän käytöstä? Ero PBL:ään?
- Onko AMO-opetuksen todettu vaikuttaneen opiskelijoiden työelämävalmiuksiin? Miten? Entä verrattuna PBL-opetukseen?
- Mikä AMO-menetelmässä on parasta Polamkin opetuksen näkökulmasta?
- Entä mikä AMO-menetelmässä on huonointa, mikä ei ole toiminut?

Nykytila ja tulevaisuus – arviointi ja pohdinta

- Elääkö AMO vielä pilotointivaihetta vai onko sen asema jo vakiintunut opetussuunnitelmatasolle asti?
- Miten PBL ja AMO toteutuvat tämänhetkisessä opetuksessa? Käytetäänkö niitä rinnakkain?
 - o Aiotaanko PBL:stä luopua kokonaan?
- Mitkä ovat keskeisimmät PBL:n ja AMOn erot ja yhtäläisyydet?
- Mikä on teidän tuntemuksenne, ollaanko opetusmenetelmien kehitystyössä oikealla tiellä? Miksi?
 - o Toimiiko AMO paremmin kuin PBL Polamkissa? Miksi / Miksi ei?
- Onko AMOa tarkoitus jalostaa vielä eteenpäin? Miksi? Miten? Kuka osallistuu kehittämistyöhön?

***Liite 2: AMO-opintojen palautelomakkeen kysymykset
(Polamkin lomake)***

1	Sain Amo-menetelmästä tarpeeksi tietoa info-tunneilla
2	Sain tietää ennen harjoitusta rastitehtävät. Niistä oli mielestäni hyötyä itse harjoituksessa
3	Osattavien asioiden käsittelystä ennen harjoitusta oli hyötyä itse harjoituksessa
4	Kertasin harjoituksessa osattavia asioita ennen harjoitusta
5	Sain harjoituksesta ideoita oppimistehtävän aiheeksi
6	Oppimistehtävä oli mielestäni sellainen, että siitä on hyötyä tulevissa työtehtävissä
7	Kaipasin opettajan ohjausta oppimistehtävän valinnassa
8	Sain opettajan ohjausta
9	Sain vaikuttaa työn lopputulokseen
10	Tunsin ryhmässä tekemisen mielekkääksi
11	Opin muiden ryhmien esityksistä uutta
12	Sain muiden esitysten aiheista omaan oppimistehtävään täydennystä
13	Esitykseen varattu aika riitti
14	Ellissä oli tietoa AMO-opiskelusta
16	Oman suorituksen arviointi onnistui
17	Oman ryhmän suorituksen arviointi onnistui
18	Koin oman työn arvioinnin tärkeyden
19	Opin AMO-opiskelun aikana uusia asioita

Liite 3: AMO-opintojen arviointikriteerit (Polamkin lomake)

Numero	Aiheen käsittely: Ryhmä...	Osallistuminen: Opiskelija...
5	sisäistää tehtävät erityisen hyvin tukee aktiivisesti jäsentensä työtä perustelee näkemykset ammatillisesti tekee erityisen perusteellisesti tehtävänsä käyttää monipuolisesti hyviä lähteitä toimii hyvin vastuullisesti työssään	kantaa vahvasti vastuuta toiminnasta aktivoi ja johtaa ammatillista keskustelua hoitaa erittäin hyvin työnsä ryhmässä arvioi aktiivisesti ryhmän toimintaa pystyy hyvin itsearviointiin (reflektiokyky)
4	on sisäistänyt tehtävän hyvin tukee jäsentensä työtä perustelee näkemyksiään tekee perusteellisesti työnsä käyttää työssään useita lähteitä kantaa vastuuta töiden tekemisestä	toimii ryhmässä vastuullisesti tuo keskusteluihin ammatillista näkökulmaa hoitaa sitoutuneesti työnsä ryhmässä arvioi rakentavasti ryhmän toimintaa omaa myös itsearviointikykyä (reflektiokyky)
3	on perehtynyt ryhmän tehtävään tukee jäsentensä työtä vain ajoittain perustelee osittain näkemyksiään tekee ohjeiden mukaiset työnsä	toimii rakentavasti ryhmän jäsenenä osallistuu ammatilliseen keskusteluun hoitaa asiallisesti työnsä ryhmässä arvioi ryhmän toimintaa antaa pyydettyä palautetta
2	on perehtynyt tehtävään vajavaisesti tuo vain vähän ammatillista näkökulmaa tekee työnsä asiallisesti, mutta niukasti käyttää työssään vähän lähteitä ei tue jäsentensä työtä	osallistuu satunnaisesti ryhmän toimintaan käyttäytyminen ei aina tue asian käsittelyä on välillä poissaoleva
1	ei ole perehtynyt tehtävään kunnolla työ on niukka, eikä sisällä lähteitä osallistuu heikosti aiheen käsittelyyn kohtelee eriarvoisesti jäseniään	osallistuu niukasti ryhmän toimintaan on välillä poissaoleva tai häiritsevä
0	ei ole sisäistänyt tehtävää muistio on hyvin niukka tai kopioitu ei ole toiminut ryhmänä ollenkaan	ei osallistu rakentavasti ryhmän toimintaan häiritsee ryhmän toimintaa esim. pelleilyllä on luvattomasti poissa istunnoista